Serial Laporan Kehidupan Beragama di Indonesia

POLITIK PENDIDIKAN AGAMA

KURIKULUM 2013 DAN RUANG PUBLIK SEKOLAH

Suhadi
Mohamad Yusuf
Marthen Tahun
Budi Asyhari
Sudarto

CRCS
Center for Religious & Cross-cultural Studies

PROGRAM STUDI AGAMA DAN LINTAS BUDAYA
CENTER FOR RELIGIOUS AND CROSS-CULTURAL STUDIES
GRADUATE SCHOOL, UNIVERSITAS GADJAH MADA

Serial Laporan Kehidupan Beragama di Indonesia

POLITIK PENDIDIKAN AGAMA, KURIKULUM 2013, DAN RUANG PUBLIK SEKOLAH

Suhadi

Mohamad Yusuf

Marthen Tahun

Budi Asyhari

Sudarto

CRCS

Center for Religious & Cross-cultural Studies

Politik Pendidikan Agama, Kurikulum 2013, dan Ruang Publik Sekolah

@ September 2014

Penulis:
Suhadi
Mohamad Yusuf
Marthen Tahun
Budi Asyhari
Sudarto

Penyunting:
Zainal Abidin Bagir
Linah K. Pary

Desain Cover: Stelkendo Kreatif
Layout: Imam Syahirul Alim
54 halaman; ukuran 20 x 27 cm
ISBN: 978-602-17781-7-3

Program Studi Agama dan Lintas Budaya
(Center for Religious and Cross-cultural Studies/CRCS)
Sekolah Pascasarjana, Universitas Gadjah Mada,
Jl. Teknika Utara, Pogung, Yogyakarta
Telp/Fax: 0274 544976.
www.crcs.ugm.ac.id; Email: crcs@ugm.ac.id

PENGANTAR

Pada tahun 2014, pemerintahan baru terbentuk. Presiden dan Wakil Presiden baru dipilih di pertengahan tahun melalui proses yang demokratis. Dalam salah satu visinya mengenai pendidikan, Presiden terpilih menekankan pentingnya pendidikan karakter, pendidikan budi pekerti, dan pendidikan etika yang mengedepankan "ke-Bhinneka-an yang Tunggal-Ika". Menurut kami, pendidikan agama di sekolah merupakan salah satu kontributor penting dalam proses pembentukan karakter, budi pekerti, dan etika siswa.

Masalahnya, pada satu sisi apakah pendidikan agama di sekolah yang ada selama ini dapat dan mampu diintegrasikan menjadi bagian dari pendidikan karakter, budi pekerti, dan etika yang bercirikan ke-Bhinneka-an tersebut? Meskipun tujuan pokok pendidikan agama di sekolah adalah pembentukan karakter keimanan dan ketakwaan, namun tetap layak mempertanyakan apakah ia selaras dan mampu memberi kontribusi terhadap pembangunan karakter "ke-Bhineka-an yang Tunggal-Ika" itu. Sebab jika tidak, maka akan memunculkan benturan karakter yang ingin dibentuk dalam dunia pendidikan. Taruhlah, jika pendidikan agama yang ditonjolkan adalah pendidikan yang ternyata berkarakter intoleran.

Di sisi lain, untuk menjawab pertanyaan tersebut penting dilakukan kajian kritis terhadap politik pendidikan, muatan kurikulum pendidikan agama, dan aspek lain yang turut menentukan karakter keberagamaan siswa di sekolah. Sayangnya, kajian seperti itu masih sangat jarang. Oleh sebab itu, Laporan ini disusun untuk memenuhi kebutuhan akan kajian kritis terhadap pendidikan agama di sekolah untuk menemukan potensi yang dapat dikembangakan ke arah pembentukan karakter pendidikan agama yang menghargai perbedaan.

Isi Laporan

Penulisan Laporan ini diinspirasi oleh kegiatan riset regular di *Center for Religious and Cross-cultural Studies* (CRCS), Sekolah Pascasarjana UGM yang telah berjalan dari tahun 2008 sampai 2012. Dalam proses perjalanan diskusi-diskusi penelitian itu, muncul banyak topik yang penting dianalisis secara mendalam dan menggunakan perspektif historis melampaui batasan waktu satu tahun. Oleh sebab itu kami memutuskan untuk menggeser laporan tahunan regular yang mencakup banyak topik ke format laporan satu topik secara mendalam seperti hadir di hadapan pembaca ini tentang pendidikan agama di sekolah dan ruang publik sekolah. Institusi sekolah di sini dipandang sebagai bagian dari ruang publik yang sangat menentukan transformasi nilai generasi bangsa dalam skala luas.

Ada tiga bahasan utama yang dikaji dalam Laporan ini. Bahasan pertama, politik pendidikan agama yang mengkaji dinamika sejarah pendidikan agama, kajian ideologi pendidikan agama melalui analisis tujuan pendidikan nasional, dan posisi agama sebagai identifikasi identitas siswa. Satu bahasan lain

sengaja dimasukkan, yaitu pendidikan agama bagi penghayat kepercayaan, sebagai bagian dari *affirmative action* terhadap kelompok penghayat kepercayaan yang secara umum posisinya sangat dipinggirkan oleh sistem politik kebijakan keagamaan di Indonesia. Bahasan pertama ini ini ditulis oleh Suhadi. Selain menulis bagian ini, Suhadi berperan menyusun desain Laporan, menulis pengantar, pendahuluan, dan penutup serta melakukan editing semua bagian Laporan.

Bahasan kedua mengenai kurikulum 2013 dan kurikulum pendidikan agama dalam kurikulum 2013. Meskipun agenda bahasan utamanya kurikulum 2013, tetapi bagian ini tidak bisa tidak perlu mengkaji kurikulum-kurikulum yang berlaku sebelumnya, terutama kurikulum KTSP tahun 2006. Selain berusaha memahami secara kritis keberadaan kurikulum 2013 secara umum, bahasan ini menitikberatkan kajian pada kompetensi spiritual yang menjadi beban baru bagi semua mata pelajaran di sekolah. Analisis terhadap mata pelajaran pendidikan agama dan budi pekerti dalam kuikulum 2013 menghasilkan tiga identifikasi kelemahan pendidikan agama dalam kuikulum 2013. Bahasan ini ditulis oleh Mohamad Yusuf dan Marthen Tahun.

Bahasan ketiga mengenai agama dalam ruang publik sekolah. Menurut kajian, meskipun dinamika antara satu sekolah dengan sekolah lain sangat beragam, namun keberadaan organisasi kerohanian secara umum sangat signifikan dalam hal membentuk identitas agama dalam ruang publik sekolah. Oleh sebab itu, salah satu kajian dalam bahasan ini menyangkut organisasi kerohanian, khususnya kerohanian Islam, Kristen, dan Katolik. Pada saat membahas organisasi kerohanian, Laporan ini mengkaji titik pergeseran organisasi kerohanian sebelum dan setelah era Reformasi, kurikulum, serta metode transformasi nilainya. Bahasan ini ditutup dengan kajian mengenai ruang publik sekolah dan peran manajemen sekolah di dalamnya. Bagian ini ditulis oleh Budi Asyhari, Sudarto, dan Suhadi.

Ucapan Terimakasih

Proses penulisan Laporan ini berlangsung sekitar satu tahun. Selama proses penelitian dan penulisan Laporan banyak pihak turut membantu. Di sini, kami ingin mengucapkan banyak terima kasih kepada mereka, meskipun karena keterbatasan ruang tidak mungkin menyebut mereka semuanya. Kami mengucapkan banyak terima kasih kepada Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemdikbud) dan Kementerian Agama (Kemenag) yang telah membuka kepada publik melalui website-nya sebagian dokumen, buku, dan informasi penting yang dibutuhkan dalam proses penelitian. Kami juga sangat terbantu oleh *Unit Implementasi Kurikulum Pusat Kemdikbud* di Jakarta yang telah memberikan e-book mata pelajaran Pedidikan Agama dan Budi Pekerti yang kami butuhkan.

Sebagai bagian dari proses penelitian yang kemudian menghasilkan Laporan ini, kami mengadakan dua kali workshop dengan guru dan pemerhati pendidikan. Kami mengucapkan terima kasih kepada Bapak Miftakodin, perwakilan dari Tim Pengembang Kurikulum Dinas Pendidikan, Pemuda, dan Olah Raga DI Yogyakarta yang juga instruktur nasional kurikulum 2013. Kami juga mengucapkan terima kasih kepada semua undangan yang terlibat dalam workshop tersebut yang tidak dapat kami sebutkan satu per satu. Terima kasih juga kami sampaikan kepada Ibu Olvi Prihutami, S.Th. MPD., Bidang Koinonia Persekutuan Gereja-gereja di Indonesia (PGI) yang telah memberikan klarifikasi yang kami perlukan.

Ucapan terima kasih tidak lupa kami sampaikan kepada Rektor UGM dan Direktur Sekolah Pascasarja UGM yang selalu memberikan dorongan dan semangat untuk menghasilkan penelitian berkualitas kepada semua civitas akademica di lingkungan UGM. Penelitian ini merupakan bagian dari Pluralisme Knowledge Program di CRCS UGM yang didukung oleh Hivos. Karena itu kami juga mengucapkan terima kasih kepada Hivos. Kami mengucapkan banyak terima kasih kepada Dr. Zainal Abidin Bagir yang dengan jeli dan kritis menjadi reviewer dan kepada Linah K. Pary, M.A. yang menjadi penyunting bahasa Laporan ini. Kami sangat mengapresiasi konstribusi dan diskusi dari Dr. Samsul Maarif, Dr. Mohammad Iqbal Ahnaf, Dr. Kelli Swazey, Dr. Achmad Munjid, Najiyah Martiam, M.A. dan Endy Saputro, M.A. yang memperkaya wawasan kami dalam proses penulisan Laporan. Sumbangsih teknis dari Nurlina Sari, S.E., Catur Agus Suprono, S.E., Farida Arini, S.IP Widiarsa, S.IP. dan Suyadi memiliki peran tersendiri dalam proses penyelesaian karya ini.

Penyediaan dokumen penelitian banyak mengandalkan mahasiswa yang bekerja sangat keras dalam Resource Center Divisi Penelitian CRCS. Kami mengucapkan terima kasih kepada: Ahmad K. Muzakka, Stephanes Irawan, Hidayatul Wahidah, Irza Meliana, Nailil N. Illiyyun, Nashriyah, dan Sulfia. Terima kasih juga untuk Agnes Megy Takaendengan, M.A. yang turut membantu melakukan wawancara lapangan.

Terlepas dari kekurangan di sana-sini, kami sangat bersyukur Laporan tentang pendidikan agama ini akhirnya dapat diterbitkan dan hadir di hadapan pembaca yang budiman. Walhasil, kami ucapkan selamat membaca!

Daftar Isi

Pengantar
Isi Laporan » 1
Ucapan Terima Kasih » 2
Bagian 1: Pendahuluan » 5
Perspektif, Pertanyaan, dan Data » 7
Bagian 2: Politik Pendidikan dan Pendidikan Agama » 10
Dinamika Sejarah » 10
Tujuan Pendidikan dan Pendidikan Agama » 12
Agama sebagai Index Siswa » 14
Pendidikan Agama bagi Penghayat Kepercayaan: Tuntutan Baru» 17
Bagian 3: Ganti Kurikulum Lagi, Apa yang Baru dari Kurikulum 2013 » 19
KTSP, Desantrilasasi Kurikulum yang Dianggap Gagal? » 20
Alasan Penerapan Kurikulum 2013 » 22
Bagian 4: Pendidikan Agama dalam Kurikulum 2013 » 33
Terlalu Besarnya Muatan Dogma » 33
Minimnya Refleksi dan Semangat Menghargai Perbedaan » 35
Terbatasnya Interaksi Antar Agama » 38
Bagian 5: Agama dalam Ruang Publik Sekolah » 40
Organisasi Kerohanian, Latar, dan Pergeserannya » 40
Kurikulum dan Metode » 42
Ruang Publik Sekolah » 44
Peran Manajemen Sekolah » 47
Daftar Pustaka » 48
Biodata Penulis » 50

Bagian 1

PENDAHULUAN

Sejak tahun 1966, pendidikan agama menjadi materi wajib bagi setiap siswa di semua jenjang pendidikan dasar, menengah, dan sarjana (S-1). Jika seseorang sekarang berusia 54 tahun atau di bawah itu, dan ketika umur 7 tahun masuk sekolah dasar dan menamatkan jenjang pendidikan SMA, hampir dipastikan menjadi generasi yang pernah mengenyam pendidikan agama selama 12 tahun, yang menjadi mata pelajaran wajib dalam kurikulum sekolah di negeri ini.

Selain tujuan formal yang biasanya disebutkan dalam kurikulum bahwa pendidikan agama diharapkan dapat meningkatkan keimanan dan ketakwaan siswa, kami menyadari bahwa ada dua hal yang layak kita harapan dari mata pelajaran pendidikan agama di sekolah dalam konteks pendidikan di Indonesia. *Pertama*, pendidikan agama seharusnya turut bertanggung jawab terhadap pembentukan karakter sosial siswa seperti memperkuat sikap kepedulian sosial dan kejujuran. *Kedua*, dalam konteks Indonesia yang majemuk dari sisi agama dan etnik, pendidikan agama diharapkan dapat berperan untuk menumbuhkan sikap toleransi antar umat beragama. Mempertimbangkan dua harapan itu, Laporan ini lebih menitikberatkan pembahasan pada peran pendidikan agama dalam kaitannya dengan poin kedua tersebut.

Dalam konteks Indonesia yang majemuk dari sisi agama dan etnik, pendidikan agama diharapkan dapat berperan untuk menumbuhkan sikap toleransi antar umat beragama.

Sementara itu, kalau kita tengok, masih banyak pekerjaan rumah mengenai toleransi yang menuntut perhatian kita. Berkaca pada Laporan Tahunan Kehidupan Beragama yang diterbitkan Prodi Agama dan Lintas Budaya, Sekolah Pascasarjana, UGM, dari tahun 2008 sampai 2012, terdapat dua kasus konflik atau kekerasan –pertama menyangkut isu rumah ibadah, kedua mengenai konflik internal agama atau alasan "penodaan agama", terutama di kalangan umat Muslim– yang masih terus mewarnai pola relasi keagamaan di Indonesia. Kalau kita baca dua laporan lain yang menggunakan perspektif kebebasan beragama dalam kurun waktu kajian yang hampir sama –laporan The Wahid Institute dan Setara Institute– menunjukkan situasi hubungan antar dan intra agama di Indonesia yang semakin mengkhawatirkan.

Tentu naif menyandarkan harapan pengembangan sikap toleransi sepenuhnya pada pendidikan agama. Meskipun demikian, menurut eksperimentasi yang telah dilakukan di Jakarta, Banten, dan Yogyakarta (CSRC-Tifa 2010) membuktikan pendidikan agama yang mengedepankan multikulturalisme dan keterbukaan terhadap perbedaan mampu berkontribusi memperbaiki relasi antar dan intra agama di kalangan para guru dan pada gilirannya tertransformasi kepada siswa. Melihat tantangan relasi antar kelompok agama yang kian kompleks, pilihan memperkuat pendidikan agama yang multikultur cukup beralasan dan tidak mengada-ada. Posisi ini juga lah yang diambil oleh Laporan ini. Kita dapat melacak dengan mudah dari sisi tujuan pendidikan dan kurikulum pendidikan agama, yang sebenarnya telah lama menempatkan dua sisi penting dari pendidikan agama: aspek *internal* (memperkuat keimanan dan ketakwaan) dan aspek *eksternal* (mengembangkan sikap toleransi). Namun masalahnya, harapan yang besar terhadap pendidikan agama sayangnya kurang diimbangi dengan perumusan kurikulum yang baik dan metode pembelajaran yang menarik bagi siswa. Selain itu, kreatifitas guru untuk mengembangkan pendidikan agama yang multikultur juga masih sangat lemah.

Pada kenyataannya, kita sering mendengar pendidikan agama di sekolah menjadi salah satu mata pelajaran yang tidak menarik minat siswa. Sebuah survei di sejumlah sekolah (SMA/MA, SMP/MTs) di Jakarta dan Tangerang Selatan oleh Pusat Pengkajian Islam dan Masyarakat (PPIM) UIN Jakarta, yang cukup banyak diberitakan media massa pada tahun 2012, menunjukkan pengajaran Pendidikan Agama Islam dinilai tidak menarik, sehingga membosankan bagi siswa. Di sisi lain, sebagian pemangku kepentingan (pemerintah, manajemen sekolah, dan guru) masih memandang pendidikan agama sebagai area yang kurang strategis. Asosiasi-asosiasi yang ada dalam bidang pendidikan agama, misalnya Asosiasi Guru Pendidikan Agama Islam Indonesia (AGPAII) dan asosiasi sejenis di agama-agama lain, juga kurang bekerja secara maksimal, kecuali di beberapa daerah tertentu yang cukup aktif. Laporan ini memandang pendidikan agama bukan saja seharusnya penting disajikan dengan menarik, tapi sekaligus memiliki posisi strategis bagi bangsa. Ada dua motivasi yang mendasari kami dalam membangun pandangan tersebut.

Pertama, terlepas dari kritik yang ada, peraturan perundang-undangan menempatkan pendidikan agama sebagai kurikulum wajib untuk semua peserta didik. Beberapa usaha untuk menghapus kewajiban itu, misalnya pada saat proses legislasi UU Sisdiknas 2003, pun tidak berhasil. Walhasil, agenda yang penting dikedepankan saat ini adalah memperbaiki dan mengelola sebaik-baiknya kurikulum pendidikan agama.

Kedua, sebagai konsekuensi dari keniscayaan itu, pendidikan agama menjadi ruang strategis karena menjangkau sangat banyak generasi bangsa di semua penjuru negeri ini dari tingkat Sekolah Dasar sampai Perguruan Tinggi. Statistik dari Sensus Penduduk terakhir (2010) menggambarkan penduduk yang pendidikan terakhirnya sampai jenjang SD/MI berjumlah 65.661.314 siswa dan SMP/MTs sebanyak 36.304.128. Artinya, sebanyak itulah jumlah orang yang pernah belajar pendidikan agama selama 6 sampai 9 tahun di sekolah.

Penduduk yang menamatkan pendidikan sampai SMA/MA/SMK sebanyak 40.450.387 dan Perguruan Tinggi (S-1) berjumlah 6.653.101 orang. Sehingga sebanyak itulah jumlah orang yang pernah belajar pendidikan agama selama 12 tahun dan 13 tahun di bangku sekolah (di Perguruan

Tinggi secara umum pendidikan agama hanya diberikan sebagai satu mata kuliah). Angka-angka tersebut bila dijumlah dan digabung dengan angka dalam kategori lain dapat disimpulkan bahwa terdapat 80,8% jumlah penduduk Indonesia di atas usia 5 tahun mengenyam pendidikan agama dalam berbagai jenjang yang berbeda.[1] Pendidikan agama yang dimaksud dalam Laporan ini adalah mata pelajaran agama di sekolah umum atau di sekolah keagamaan jurusan non-agama.

Perspektif, Pertanyaan, dan Data

Kami menempatkan multikulturalisme –dengan pengayaan dari konsep-konsep lain– sebagai perspektif yang memadai untuk analisis. Hal ini mempertimbangkan situasi yang ada di sekolah yang menuntut siswa, suka atau tidak suka, mengidentifikasi identitas agamanya dengan jelas. Identitas agama siswa harus tegas, tidak bisa *abu-abu.* Kita akan mendiskusikan lebih mendalam pada bab berikutnya mengenai agama sebagai index siswa. Intinya, situasi yang ada di sekolah –dan masyarakat pada umumnya– mendorong siswa, bila tidak cermat, membangun lingkungan sosial keagamaan yang segregatif. Oleh sebab itu, konsep multikulturalisme kami timbang sebagai perspektif yang memadai untuk membaca situasi ini.

Meskipun kurikulum pendidikan sangat penting, namun Laporan ini tidak melihatnya sebagai satu-satunya struktur pendidikan di sekolah. Laporan ini menempatkan struktur pendidikan di sekolah terdiri dari dua, yaitu kurikulum di kelas dan ruang publik sekolah di luar kelas. Oleh karena itu, kami berusaha membahas keduanya secara memadai di Laporan ini.

Dalam membahas kurikulum di kelas, kami akan memfokuskan pada analisis terhadap kurikulum 2013. Pertanyaan utamanya adalah apakah kurikulum pendidikan agama mendorong prinsip multikulturalisme? Apa kekuatan dan kelemahan kurikulum 2013 dari perspektif multikulturalisme? Adapun dalam pembahasan ruang publik, kami akan memfokuskan pada tantangan kebangkitan identitas agama dalam ruang publik sekolah setelah era Reformasi. Pertanyannya, apakah ruang publik yang ada di sekolah memberi harapan berkembangnya sikap multikulturalisme?

Multikulturalisme disini diartikan sebagai upaya untuk menerima adanya kemajemukan, tetapi juga mendorong saling *mengetahui* dan *menghormati* identitas agama yang berbeda (Ahimsa-Putra, 2009). Secara teoritis, dengan refleksi pengalaman keindonesiaan, perspektif multikultur telah didiskusikan secara dinamis di lembaga kami, *Center for Religious and Cross-cultural Studies* (CRCS), UGM. Diskusi tersebut, salah satunya dibukukan dalam buku *Pluralisme Kewargaan, Arah Baru Politik Keragaman di Indonesia* (Bagir dkk., 2011). Laporan ini banyak mengutip kerangka konsep dari buku itu.

Idealnya, sikap multikultural menjadi tujuan pembelajaran di kelas dan menjadi prinsip yang dikembangkan dalam proses interaksi siswa dalam ruang publik sekolah. Perspektif multikultural dalam dunia pendidikan juga selaras dengan empat pilar pendidikan yang dicanangkan UNESCO: *learning to know; learning to do; learning to live together, learning to live with others;* dan *learning to be.* Selain mengasah aspek kognitif siswa *(learning to know)* dan aspek motorik siswa *(learning to do)*, pendidikan sepatutnya menumbuhkan kompetensi siswa untuk hidup bersama dengan sang liyan *(learning to live together, learning to live with others).*

1 Jumlah penduduk Indonesia di atas umur 5 tahun pada tahun 2010 adalah 214.962.624 jiwa. Kategori lain yang dimaksud adalah penduduk tidak tamat SD atau masih sekolah SD namun belum tamat, tamat Diploma I/II, tamat Diploma III, dan tamat S2/S3.

Sebenarnya tidak ada yang salah dengan menguatnya identitas atau simbol agama di dalam ruang publik sekolah, sesuatu yang ingin dihindari dalam perspektif sekulerisme. Pada satu sisi, sekolah umum tidak perlu antipati dengan simbol keagamaan, pada sisi lain juga seharusnya tidak memaksakannya kepada siswa. Adanya kebangkitan identitas agama tidak mengkhawatirkan jika ada penghargaan terhadap perbedaan. Namun dapat bermasalah apabila diikuti perlakuan diskriminatif terhadap siswa yang berbeda latar agama dan mendorong berkembangnya suasana intoleran di sekolah. Untuk menjaga agar hal itu tidak terjadi, penting dikembangkan politik rekognisi (pengakuan), representasi, dan redistribusi dalam kaitannya dengan perbedaan identitas agama di dunia pendidikan atau sekolah. Bagir dan Dwipayana (2011) mengeksplorasi tiga instrumen politik tersebut dalam konteks politik keragaman di Indonesia yang dapat kita pakai dan turunkan dalam skala yang lebih sempit di dunia pendidikan dan sekolah.

Adanya kebangkitan identitas agama tidak mengkhawatirkan jika ada penghargaan terhadap perbedaan. Namun dapat bermasalah apabila diikuti perlakuan diskriminatif

Pertama, *rekognisi* adalah pengakuan terhadap berbagai kelompok berbeda yang merupakan penghargaan paling mendasar dan penting dalam multikulturalisme. Tanpa pengakuan yang tulus, atau pengakuan yang hanya formalitas, bangunan multikulturalisme tidak akan kokoh. Ukuran rekognisi di sekolah adalah sejauhmana entitas-entitas yang plural di sekolah dihormati dan keragaman diakui oleh setiap elemen sekolah dari kepala sekolah, guru, karyawan, dan siswa. Kualitas itu harus juga dibuktikan melalui tingkat inklusivitas sekolah, yaitu seberapa banyak keragaman dapat ditampung di sekolah. Bagi sekolah negeri, semakin eksklusif sekolah, maka semakin kecil peluang bagi kelompok siswa yang berlatar belakang agama berbeda untuk menjadi bagian dan berproses dalam kehidupan bersama di sekolah itu. Mengenai relasi yang inklusif dan eksklusif di lingkungan sekolah bisa dibaca dalam buku *Politik Ruang Publik Sekolah* yang diterbitkan CRCS-UGM (Salim dkk., 2011).

Kedua, *representasi* yang diperlukan untuk menghadirkan partisipasi dan menjamin aspirasi perbedaan dalam ranah sekolah. Misalnya, di sekolah negeri yang plural dan memiliki minoritas siswa beragama Kristen yang berjumlah signifikan sepatutnya ada pengurus OSIS yang beragama Kristen. Sebaliknya, untuk sekolah negeri yang plural dengan minoritas siswa beragama Islam yang berjumlah signifikan, seharusnya pengurus OSIS-nya ada yang beragama Islam. Keterwakilan juga menjadi indikasi penerimaan terhadap perbedaan. Prinsip keterwakilan ini bukan bermaksud mengarahkan pada kontestasi politik di ranah pendidikan, tetapi sebagai media pembelajaran tentang pluralitas. Pembelajaran itu, misalnya, dapat mengambil bentuk pengambilan keputusan tentang hidup bersama yang menghargai perbedaan di sekolah.

Ketiga, *redistribusi* yang merupakan arena kebijakan sekolah. Di sekolah dengan siswa yang majemuk, persoalan utamanya adalah bagaimana mengelola perbedaan. Sekolah yang memegang prinsip multikulturalisme berupaya memenuhi kebutuhan siswa yang beragam. Lebih dari itu, managemen sekolah semestinya secara *aktif*, tidak menunggu setelah adanya tuntutan, dalam melakukan fungsi redistribusi sebagai konsekuensi dari realitas kemajemukan sekolahnya. Idealnya, manajemen sekolah melalui kebijakan sekolah, mendorong pemenuhan hak yang setara dan adil bagi siswa yang beragam identitas agama sesuai kebutuhannya. Sebagai pemegang tanggung jawab kebijakan sekolah, managemen sekolah juga selayaknya mengambil langkah-langkah *antisipatif* menjadikan sekolah tetap menjadi ruang bagi siswa saling belajar untuk menumbuhkan sikap toleransi. Contoh dari *redistribusi* dapat kita ambil dari kasus pemberian beasiswa kepada siswa kurang mampu. Dalam kasus ini, sekolah yang memiliki perspektif multikultur, selayaknya memberikan beasiswa kepada siswa yang layak mendapatkannya, tanpa membedakan latar identitas agama. Contoh lain adalah anggaran kunjungan lapangan. Bila siswa Muslim di kelas pendidikan agama Islam mendapatkan alokasi anggaran kunjungan lapangan, sepatutnya siswa Hindu di kelas pendidikan agama Hindu juga mendapatkannya.

Data dari Laporan ini utamanya adalah dokumen dari Research Center di CRCS UGM. Selama lebih dari enam tahun Research Center kami mengumpulkan data-data di seputar topik kehidupan keagamaan di Indonesia, agama dalam kebijakan publik, kerukunan dan kebebasan beragama di Indonesia dan lain sebagainya termasuk pendidikan agama di sekolah. Laporan ini juga memanfaatkan bahan dan hasil beberapa penelitian tentang pendidikan agama yang telah diadakan oleh CRCS sebelumnya dengan dukungan dari Sekolah Pascasarjana UGM. Data lain diambil dari dokumen di Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan RI khususnya mengenai kurikulum 2013. Selain itu, untuk menyusun Laporan ini, secara khusus diadakan dua kali *focus group discussion* (FGD) pada bulan Oktober dan Desember 2013 yang diikuti guru, pemerhati pendidikan, dan peneliti, yang bertujuan untuk memperkaya data dan mempertajam analisis penelitian.

Bagian 2

POLITIK PENDIDIKAN DAN PENDIDIKAN AGAMA

Dalam sejarahnya, kita dapat melakukan observasi dengan jelas mengenai terdapatnya pertautan erat antara situasi politik dan ideologi yang dianut oleh pemerintah dengan pendidikan dan pendidikan agama secara khusus. Posisi pendidikan agama yang semakin hari semakin kuat tidak terlepas dari hal itu. Kurikulum 2013 yang menempatkan beban Kompetensi Inti-1 (KI-1) mengenai "sikap spiritual" di semua mata pelajaran tidak bisa dipisahkan dari arus besar menguatnya ideologi agama di era Reformasi. Sebenarnya terdapat perbedaan dan jarak antara konsep "spiritual" dan "agama". Namun sayangnya dunia pendidikan kita seringkali sulit membedakan antara keduanya. Sehingga pada gilirannya spiritualisme tidak jarang direduksi sebagai agama. Di dunia pendidikan kita belakangan ini, situasi tersebut tampaknya merupakan turunan dari struktur kebijakan umum yang menempatkan gagasan "beriman dan bertakwa" dan "akhlak mulia" sangat dominan di era Reformasi, termasuk melalui masuknya gagasan itu dalam amandemen UUD 1945 mengenai "Pendidikan dan Kebudayaan" dan tujuan pendidikan dalam UU Sisdiknas tahun 2003.

Dinamika Sejarah

Pada masa kolonial Belanda, pemerintah kolonial mendorong pengembangan sekolah dan pendidikan agama Kristen, dan sebaliknya, meminimalisir perkembangan sekolah dan pendidikan agama Islam. Pada tahun 1831 pemerintah Hindia Belanda menempatkan sekolah-sekolah gereja sebagai sekolah pemerintah (Hasbullah, 1995: 72-73). Sementara itu, pada tahun 1882, pemerintah kolonial juga mendirikan satu badan khusus yang mengawasi kehidupan beragama dan pendidikan Islam (Surjomiharjo, 1986: 151-153).

Tidak lama setelah proklamasi kemerdekaan, pemerintah RI membentuk Kementerian Pendidikan, Pengajaran dan Kebudayaan. Arah pendidikan pada era ini adalah untuk menanamkan semangat dan jiwa patriotisme. Dalam situasi politik yang masih sangat sulit, ternyata "pengajaran agama" (istilah yang dipakai pada saat itu) telah menjadi perhatian pemerintah. Badan Pekerja Komite Nasional Indonesia Pusat (BP KNIP) pada 29 Desember 1945 memberikan beberapa rekomendasi tentang konsep pembaharuan pendidikan dan pengajaran.

Salah satu rekomendasi tersebut menyangkut pengajaran agama: *"Pengajaran agama hendaknya mendapat tempat yang teratur dan seksama, hingga cukup mendapat perhatian yang semestinya dengan tidak mengurangi kemerdekaan golongan-golongan yang berkehendak mengikuti kepercayaan yang dipeluknya"* (Depdikbud, 1986: 145). Kalau kita cermati pernyataan tersebut memuat dua semangat. Pada satu sisi pengakuan tentang eksistensi pengajaran agama dan di sisi lain penghargaan terhadap kemerdekaan warga dalam beragama atau berkeyakinan.

Setelah melalui beberapa proses politik dan rangkaian Konggres Pendidikan, pada tahun 1950 lahir UU tentang pendidikan di Republik ini, yaitu UU No. 4 tahun 1950 (jo. UU No. 12 tahun 1954) tentang Dasar-Dasar Pendidikan dan Pengajaran. Rangkaian

Konggres Pendidikan tersebut diinisiasi oleh Ki Hajar Dewantara dan Soegarda Poerbakawatja yang pada Maret 1946 memimpin Panitia Penyelidik Pengajaran. Tujuan pendidikan dan pengajaran dari UU ini adalah, sebagaimana disebut dalam Pasal 3, "membentuk manusia susila yang cakap dan warga negara yang demokratis dan bersusila serta bertanggung jawab tentang kesejahteraan masyarakat dan tanah air".

Dalam UU tersebut terdapat aturan tentang pelajaran agama. Pasal 20 ayat 1 dan 2 menyebutkan bahwa "Dalam sekolah-sekolah negeri diadakan pelajaran agama, orang tua murid menetapkan apakah anaknya akan mengikuti pelajaran tersebut". Di sini, pelajaran agama tidak menjadi mata pelajaran wajib, tetapi pilihan. Dalam UU ini disebutkan murid-murid yang sudah dewasa boleh menetapkan apakah mengikuti atau tidak mengikuti pelajaran agama. Selain itu juga disebutkan secara eksplisit mata pelajaran pendidikan agama bukan faktor penentu dalam kenaikan kelas.

Pasal 20 ayat 1 dan 2 menyebutkan bahwa "Dalam sekolah-sekolah negeri diadakan pelajaran agama, orang tua murid menetapkan apakah anaknya akan mengikuti pelajaran tersebut"

Pada era demokrasi terpimpin (1959-1965) corak pendidikan nasional cenderung ke faham sosialisme. Bersamaan dengan kampanye ideologi manifesto politik (Manipol) yang diprakarsai Soekarno, tujuan pendidikan nasional diarahkan untuk menyokong sosialisme Indonesia. Tap MPRS No. II/MPRS/1960 Bab II pasal 2 menyebutkan bahwa arah sistem pendidikan nasional adalah "pembentukan tenaga-tenaga ahli dalam pembangunan sesuai dengan syarat-syarat manusia sosialis Indonesia, yaitu berwatak luhur". Mengenai pendidikan agama, pemerintah menetapkan pendidikan agama menjadi mata pelajaran di sekolah rakyat sampai universitas, tetapi siswa berhak tidak ikut. Secara eksplisit juga dinyatakan apabila wali murid atau murid dewasa menyatakan keberatannya, maka mata pelajaran ini boleh tidak diikuti.

Situasi berubah sangat cepat setelah peristiwa G/30 S tahun 1965/1966 yang juga berpengaruh pada arah pendidikan. Kalau ideologi pendidikan di era Demokrasi Terpimpin membentuk manusia sosialis, di awal era Orde Baru untuk membentuk manusia Pancasilais sejati. TAP MPRS No. XXVII/MPRS/1966 tentang Agama, Pendidikan dan Kebudayaan, Pasal 3, menyebutkan "tujuan pendidikan adalah membentuk manusia Pancasila sejati". Melalui Tap MPR itu juga, pendidikan agama untuk pertama kalinya ditetapkan sebagai mata pelajaran yang wajib diikuti oleh siswa dari Sekolah Dasar sampai Perguruan Tinggi. Pasal 1 dari Tap MPR itu dengan tegas menyebutkan "menghapuskan" klausul kebolehan untuk tidak mengikuti pendidikan agama yang ada pada Tap MPRS No. II/MPRS/1960. Lebih dari itu salah satu "isi pendidikan", Pasal 4, yang ditetapkan dalam Tap MPR tahun 1966 tersebut adalah "mempertinggi mental modal budi pekerti dan memperkuat keyakinan beragama".

Dalam konteks historis-politik, keberadaan pendidikan agama yang diwajibkan di sekolah sejak tahun 1966 mengandung unsur upaya proteksi terhadap dunia pendidikan dari paham komunisme. Gagasan bahwa tugas dunia pendidikan secara umum

dan posisi pendidikan agama secara khusus untuk "memperkuat keyakinan beragama" juga sudah mulai tumbuh saat itu. Penelusuran ini menjadi penting karena ideologi pendidikan yang dianut selama era Orde Baru dan terus berlanjut hingga era Reformasi menempatkan agama sebagai pembentuk identitas pendidikan yang signifikan.

Satu hal yang penting disadari bahwa pendidikan agama sebagai mata pelajaran *wajib* di sekolah merupakan kebijakan yang baru dimulai sejak Orde Baru yang tidak luput dari kritik. Bahkan kritik tersebut tidak tanggung-tanggung pernah diungkapkan oleh Fuad Hassan, Menteri Pendidikan dan Kebudayaan periode 1985-1993. Hassan berpendapat pendidikan agama adalah tanggung jawab orang tua, bukan negara. Karena itu, tidak semestinya lembaga sekolah umum --bukan pesantren, seminari, dan sekolah di bawah naungan lembaga keagamaan lainnya-- dibebani dengan tugas yang memang bukan menjadi kewajibannya.

pendidikan agama sebagai mata pelajaran wajib di sekolah merupakan kebijakan yang baru dimulai sejak Orde Baru yang tidak luput dari kritik. Bahkan kritik tersebut tidak tanggung-tanggung pernah diungkapkan oleh Fuad Hassan, Menteri Pendidikan dan Kebudayaan periode 1985-1993. Hassan berpendapat pendidikan agama adalah tanggung jawab orang tua, bukan negara.

Rupanya Hassan ingin menyuarakan keinginannya mengembalikan mandat pendidikan agama utamanya pada lembaga atau sekolah keagamaan. Pada sidang MPR tahun 1973 pernah diusulkan supaya status "wajib" itu menjadi "pilihan" kembali seperti semula. Tapi ada penentangan dari faksi politik Islam dengan alasan trauma kebangkitan komunisme (Munjid, 2013). Polemik serupa terulang kembali pada saat proses legislasi RUU Sisdiknas awal tahun 2000-an. Namun sekali lagi, upaya menghilangkan pendidikan agama dari sekolah umum tidak berhasil. Setelah itu, semakin jarang kita dengar kritik terhadap kewajiban pendidikan agama di sekolah. Bagi sebagian orang, agenda yang penting digulirkan kini adalah bagaimana mengkreasi pendidikan agama yang multikultur dan toleran.

Tujuan Pendidikan dan Pendidikan Agama

Dalam aturan tingkat UU, frase "beriman dan bertakwa terhadap Tuhan Yang Maha Esa" muncul pertama kali sebagai tujuan pendidikan dalam UU Sisdiknas 1989. UU sejenis sebelumnya, UU No. 4 tahun 1950 tentang Dasar-Dasar Pendidikan dan Pengajaran (jo. UU No. 12 tahun 1954) belum memuat ide itu. Pada awal tahun 1960-an muncul UU No. 22 tahun 1961 tentang Perguruan Tinggi. Tujuan pendidikan dalam UU tersebut mencerminkan arah politik pendidikan di era Soekarno: sosialisme. Meskipun agama di dalam politik kebijakan nasional mengalami penguatan sejak melemahnya pengaruh Soekarno pada tahun 1966, TAP MPR pada tahun itu masih menekankan Pancasila dibanding konsep tentang iman dan takwa. Sementara itu UU Sisdiknas 2003 mencantumkan kembali ide "beriman dan bertakwa terhadap Tuhan Yang Maha Esa", bahkan menambahkan "berakhlak mulia" sebagai salah satu tujuan pendidikan.

Tabel: Perbandingan Tujuan Pendidikan

UU No. 4 tahun 1950 tentang Dasar-Dasar Pendidikan dan Pengajaran Pasal 3)	UU No. 22 tahun 1961 tentang Perguruan Tinggi (Pasal 2)	TAP MPRS No. XXVII/ MPRS/1966 tentang Agama, Pendidikan dan Kebudayaan	UU No. 2 tahun 1989 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Pasal 4)	UU No. 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (Pasal 3)
"Tujuan pendidikan dan pengajaran ialah membentuk manusia susila yang cakap dan warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab tentang kesejahteraan masyarakat dan tanah air".	"Membentuk manusia susila yang berjiwa Pancasila dan bertanggung jawab akan terwujudnya masyarakat sosialis Indonesia yang adil dan makmur, materiil dan spiritual...".	"Membentuk manusia Pancasila sejati berdasarkan ketentuan-ketentuan seperti yang dikehendaki oleh Pembukaan Undang-Undang Dasar 1945 dan isi Undang-Undang Dasar 1945".	"Mencerdaskan kehidupan bangsa dan mengembangkan manusia Indonesia seutuhnya, yaitu manusia yang beriman dan bertaqwa terhadap Tuhan Yang Maha Esa dan berbudi pekerti luhur, memiliki pengetahuan dan keterampilan, kesehatan jasmani dan rohani, kepribadian yang mantap dan mandiri serta rasa tanggung jawab kemasyarakatan dan kebangsaan".	"... bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab".

Tabel perbandingan di atas menunjukkan pergeseran dan tekanan yang berbeda dari waktu ke waktu mengenai tujuan pendidikan. Pada tahun 1950-an ide utamanya adalah "kesusilaan", kemudian bergeser ke "sosialisme" di tahun 1960-an. Setelah peristiwa G 30 S tahun 1965, sosialisme tidak dimunculkan kembali, kemudian ideologi yang diperkuat adalah Pancasila. Baru di era Soeharto, tahun 1980-an, ide tujuan iman dan takwa menggantikan ide sebelumnya tentang kesusilaan, sosialisme, dan Pancasila sebagai tujuan pendidikan. Dalam UU Sisdiknas tahun 1989 dan 2003, Pancasila dan UUD 1945 ditempatkan sebagai "dasar pendidikan". Istilah berakhlak mulia dalam UU Sisdiknas tahun 2003 menarik untuk dicermati, sebab istilah itu tidak ada dalam UU Sisdiknas tahun 1989. Dalam UU No. 2 tahun 1989 istilah yang dipakai adalah "berbudi pekerti luhur...".

Gagasan tentang "beriman dan bertakwa" dan "berakhlak mulia" dalam UU Sisdiknas memiliki landasan ideologis yang mencerminkan arus utama arah pendidikan di era Reformasi. Amandemen UUD 1945 tahap keempat tahun 2002, Bab XIII tentang "Pendidikan dan Kebudayaan", Pasal 31 ayat 3, menyebutkan "Pemerintah mengusahakan dan menyelenggarakan satu sistem pendidikan nasional, yang meningkatkan keimanan dan ketakwaan serta akhlak mulia dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa...". Klausul tersebut tidak ada dalam UUD 1945 versi sebelum amandemen. Apa makna dari masuknya klausul tersebut dalam

konstitusi? Menurut Arskal Salim, setelah gagal memasukkan gagasan Syariah Islam dalam amandemen Pasal 29 UUD 1945, sebagai *political trade-off* dari kegagalan itu, faksi politik Islam di parlemen terutama Partai Persatuan Pembangunan (PPP) berbalik arah memasukkan klausul "meningkatkan keimanan dan ketakwaan serta akhlak mulia" dalam Pasal 31. Faksi non-Islam di parlemen akhirnya bisa menerima usul F-PPP karena memaknai klausul tersebut hanya sebagian dari upaya *"mencerdaskan kehidupan bangsa"*. Di sisi lain, faksi politik Islam memaknainya sebagai jalur lamban penerapan syariah melalui konstitusi di masa depan. Sebab, bagi politik Islam pendidikan adalah sebuah cara yang efektif untuk memahamkan masyarakat tentang pentingnya syariah (Salim, 2008: 104-105).

Sementara itu, kalau kita lihat tujuan "beriman dan bertakwa" dan "berakhlak mulia" dalam UU Sisdiknas 2003 di era Reformasi tidak berdiri sendiri --demikian pula sebenarnya di era Orde Baru. Dalam UU ini disebutkan bahwa tujuan pendidikan antara lain juga adalah untuk mendorong terwujudnya "warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab" (ada beberapa tujuan lain, lihat tabel di halaman 13). Menurut kami, ideologi "demokrasi" ini *dapat* menjadi penyeimbang, sehingga pendidikan agama yang dilahirkan tidak terjebak dalam model pendidikan agama yang eksklusif dan mengarah pada penanaman sikap intoleran. Senyatanya Pendidikan Kewarganegaraan, atau Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan dalam kurikulum 2013, memuat materi yang kuat tentang demokrasi dan toleransi agama. Namun sayangnya apa yang sering dipahami ketika bicara mata pelajaran pendidikan agama, paradigma yang dikedepankan justru yang terlepas dari mandat untuk mendorong terciptanya "warga negara yang demokratis". Oleh sebab itu, tidak mengherankan apabila kurikulum pendidikan agama yang muncul tidak jarang merupakan pendidikan agama yang eksklusif. Kondisi ini bisa dipahami –bukan dimaklumi– karena kuatnya arus dan pengaruh politik agama di luar dunia pendidikan.

Faksi politik Islam memaknainya sebagai jalur lamban penerapan syariah melalui konstitusi di masa depan. Sebab, bagi politik Islam pendidikan adalah sebuah cara yang efektif untuk memahamkan masyarakat tentang pentingnya syariah

Kami berpandangan idealnya tidak terdapat paradigma "pemisahan" tangung jawab yang tegas untuk mencapai tujuan pendidikan. Dengan kata lain, keimanan/ketakwaan menjadi tanggung jawab pendidikan agama dan demokrasi menjadi tanggung jawab mata pelajaran Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan saja. Paradigma yang perlu dikedepankan semestinya mata pelajaran, minimal sebagiannya, bersifat inter-disiplin. Oleh karena itu, pada bagian ketiga Laporan ini kita akan mengkaji bagaimana praktek dari dua nilai yang ada, keimanan/ketakwaan dan demokrasi --tanpa bermaksud menegasikan nilai-nilai lain yang juga penting-- dalam mata pelajaran pendidikan agama.

Agama sebagai Index Siswa

Memperhatikan konstruksi identitas agama di sekolah dan dunia pendidikan kita

secara umum, kita dapat menyatakan bahwa dalam dunia pendidikan, "agama" telah menjadi "index siswa". Index di sini diartikan sebagai "penunjuk" yang turut melekat pada identitas siswa. Meskipun dimungkinkan muncul varian yang beragam menyangkut orientasi model keberagamaan, namun siswa tidak bisa lepas dari identifikasi agama dalam dirinya. Suka atau tidak, siswa harus mengidentifikasi agama dirinya –sekaligus mengetahui dan membandingkan dengan identitas agama teman-temannya– dengan jelas. Sebagai index di sini dibutuhkan ketegasan. Tuntutan untuk ketegasan identitas itu bisa menimbulkan banyak masalah karena adanya keragaman agama yang luar biasa di Indonesia, yang tak bisa diakomodasi oleh keinginan model identifikasi identitas siswa yang tegas itu. Seperti akan ditunjukkan nanti, pendidikan agama yang mengasumsikan adanya identitas tegas yang memisahkan siswa berdasarkan agama-agama (yang diturunkan dari ketegasan politik agama Indonesia) akan menimbulkan masalah karena tidak bisa mengakomodasi keragaman keagamaan siswa secara memadai, termasuk keragaman di dalam setiap agama itu sendiri.

Hal ini tampaknya merupakan turunan dari suatu struktur di luar dunia pendidikan, yaitu struktur politik kewarganegaraan, dimana setiap penduduk harus memiliki identitas agama, dengan segala komplikasinya (Lihat: *Laporan Tahunan Kehidupan Beragama di Indonesia 2009,* CRCS UGM, hlm. 16-20). Setiap warga negara harus mencantumkan identitas agama di dalam Kartu Tanda Penduduk (KTP) dan dokumen kependudukan lainnya, termasuk Kartu Keluarga (KK) dimana identitas agama anggota keluarga, termasuk anak, harus disebut. Kolom agama di dalam KK mendorong orang tua/wali menentukan identitas agama anak yang baru saja lahir secara tegas.

Pada gilirannya ketika anak mulai menginjak usia SD, orang tua/wali harus mencantumkan identitas agama anaknya ketika mendaftar ke sekolah. Sebab, identitas tersebut yang menjadi panduan bagi pihak sekolah untuk menentukan mata pelajaran agama apa kepada siswa bersangkutan. Pada umumnya, formulir pendaftaran sekolah dari tingkat SD sampai perguruan tinggi mencantumkan isian atau kolom identitas agama siswa. Sampai di sini ada titik temu, pada satu sisi struktur pendidikan menjadikan pendidikan agama sebagai mata pelajaran wajib yang melahirkan politik kebijakan agama sebagai index siswa di sekolah. Di sisi lain, struktur politik menjadikan identitas agama sebagai index kewarganegaraan *(citizenship).*

Dalam kovenan Hak Sipil Politik *(International Covenan on Civil and Political Rights/ICCPR)* PBB yang telah diratifikasi oleh pemerintah Indonesia pada 2005*,* pasal 18 ayat 4, memang diakui bahwa hak orang tua/wali adalah "untuk memastikan bahwa pendidikan agama dan moral bagi anak-anak mereka sesuai dengan keyakinan mereka sendiri". Namun kita dapat mengetahui nilai-nilai apa yang sebenarnya penting ditransformasikan melalui pendidikan agama dalam panduan Konvensi Hak Anak *(Convention on the Rights of the Child)* yang telah diratifikasi oleh pemerintah cukup lama pada tahun 1990.

Dalam Pasal 29 konvensi tersebut, bila kita sistematisasi, pendidikan anak harus diarahkan untuk memenuhi dua hal sekaligus. *Pertama*, pengembangan kepribadian yang mengarah pada penguatan nilai internal kebudayaannya sendiri. Diantara yang disebut secara eksplisit dalam konvenan tersebut adalah penghormatan terhadap "jati diri budayanya", "nilai-nilai nasional dari negara dimana anak itu bertempat tinggal" dan "penghormatan terhadap orang tua". *Kedua*, mempersiapkan anak menghormati budaya kelompok lain

("bangsa", "etnik", "warga negara", "kelompok agama", "orang-orang pribumi") dengan "semangat saling pengertian", "perdamaian", dan "tenggang rasa".

Dalam kultur masyarakat Indonesia, penentuan agama anak biasanya juga ditentukan oleh orang tua/wali. Intervensi orang tua/wali terhadap pendidikan agama apa yang diterima oleh anaknya baik di rumah atau di sekolah, seperti telah disebut di atas, sama sekali tidak dilarang dalam ICCPR dan Konvensi Hak Anak. Bahkan hal tersebut diakui menjadi hak orang tua/wali. Namun, selagi agama menjadi index siswa dan pendidikan agama sebagai mata pelajaran wajib, persoalan struktur ketidakadilan yang mendasar bisa muncul. Bagaimana dengan orang tua/wali yang lebih memilih agar anaknya dididik dengan model pendidikan agama-agama (plural) yang mengedepankan nilai-nilai transendental-humanis dari agama-agama itu? Apakah sekolah dibolehkan tidak menyelenggarakan model pendidikan agama yang "konvensional"? Bagaimana dengan anak-anak dari penghayat kepercayaan yang eksistensi hak sipil mereka semakin diakui oleh perundang-undangan? Apakah mereka tetap wajib mengikuti pendidikan agama dari salah satu dari enam agama yang umumnya ditawarkan di sekolah?

Hingga saat ini, posisi pendidikan agama sebagai mata pelajaran wajib tidak pernah berubah sejak ditetapkan melalui TAP MPRS No. XXVII/MPRS/1966 untuk pertama kalinya. Setelah itu, lahir aturan-aturan yang memperkokoh kewajiban tersebut. UU No. 2 tahun 1989 tentang Sistem Pendidikan Nasional (selanjutnya disebut UU Sisdiknas 1989), pasal 39 ayat 2 menentukan tiga isi kurikulum –pendidikan Pancasila, pendidikan agama, pendidikan kewarganegaraan– menjadi wajib di setiap jenis, jalur, dan jenjang pendidikan. Sementara itu UU No. 20 tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (selanjutnya disebut UU Sisdiknas 2003), pasal 37, kembali menempatkan pendidikan agama sangat sentral. Dalam jenjang pendidikan dasar dan menengah, pendidikan agama menjadi salah satu kurikulum wajib, disamping sembilan mata pelajaran lain. Di jenjang perguruan tinggi, pendidikan agama menjadi mata kuliah wajib disamping pendidikan kewarganegaraan dan bahasa. UU No. 12 Tahun 2012 tentang Pendidikan Tinggi, Pasal 35, menegaskan ulang pendidikan agama sebagai mata kuliah wajib bagi mahasiswa.

Sebelum muncul polemik tajam tentang siswa wajib menerima pendidikan agama yang diajarkan oleh pendidik yang seagama, dalam proses legislasi RUU Sisdiknas yang akhirnya disahkan sebagai UU Sisdiknas 2003, sebenarnya aturan sejenis telah ada dalam UU Sisdiknas 1989. Dalam penjelasan pasal 28 disebutkan "Tenaga pengajar pendidikan agama harus beragama sesuai dengan agama yang diajarkan dan agama peserta didik yang bersangkutan". Menariknya, aturan "pendidikan agama sesuai dengan agama yang dianutnya dan diajarkan oleh pendidik yang seagama" dalam Pasal 12 UU Sisdiknas 2003 merupakan "hak", bukan kewajiban, peserta didik.

Kalau demikian, apabila peserta didik atau orang tua mereka sepakat untuk tidak menggunakan haknya dan, misalnya, menyerahkan kepada sekolah, apakah menyelenggarakan model pendidikan agama seperti itu atau menyusun model-model inovasi pendidikan agama diperbolehkan menurut UU ini? Pertanyaan tersebut penting diajukan karena dalam praktiknya ada sekolah atau perguruan tinggi yang mulai menawarkan model pendidikan religiusitas, studi agama-agama, etika agama-agama, dan lain-lain untuk menggantikan pendidikan agama model konvensional.

Pendidikan Agama bagi Penghayat Kepercayaan: Tuntutan Baru

Satu hal yang terlupakan dari perdebatan tentang pendidikan agama dan kurikulum 2013 adalah masih terpinggirkannya posisi penghayat kepercayaan. *Laporan Tahunan Kehidupan Beragama di Indonesia 2009,* yang diterbitkan Program Studi Agama dan Lintas Budaya, Sekolah Pascasarjana UGM menulis sub judul "Hak Beragama dan Hak Sipil Pemeluk Agama Non-Resmi". Dalam Laporan itu, dikemukakan secara umum masih terpinggirkannya kelompok penghayat kepercayaan dari sisi pemenuhan hak sipil maupun terdiskriminasi di masyarakat. Namun Laporan itu juga mencatat sisi kemajuan dalam hal pencatatan perkawinan bagi penghayat kepercayaan setelah diterbitkannya PP No. 37 tahun 2007 tentang Pelaksanaan UU No. 23 tahun 2006 tentang Administrasi Kependudukan. Istilah "penghayat kepercayaan" merupakan istilah teknis yang dipakai dalam aturan administrasi kependudukan untuk menyebut aliran kepercayaan kepada Tuhan Yang Maha Esa, aliran kerohanian, dan sebutan-sebutan sejenis lainnya.

Satu hal yang terlupakan dari perdebatan tentang pendidikan agama dan kurikulum 2013 adalah masih terpinggirkannya posisi penghayat kepercayaan.... Hingga kini, pendidikan agama di sekolah hanya memenuhi hak anak-anak dari keluarga enam agama yang diakui oleh perundang-undangan.

Tujuh tahun setelah peraturan itu disahkan, ternyata tidak ada perkembangan signifikan dari sisi kebijakan pemerintah, di luar isu pencatatan perkawinan. Bagaimana dengan hak pendidikan agama bagi anak-anak penghayat kepercayaan? Dari sisi politik, belum ada pengakuan *(recognition)* yang komprehensif tentang keberadaan penghayat kepercayaan dan hak-hak sipilnya. Pendidikan agama bagi penghayat kepercayaan ini hanya salah satu contoh minimnya perkembangan hak sipil bagi penghayat. Hingga kini, pendidikan agama di sekolah hanya memenuhi hak anak-anak dari keluarga enam agama yang diakui oleh perundang-undangan. Sayangnya, hal seperti ini seringkali tenggelam dalam pembicaraan publik, termasuk pada saat terjadi polemik tentang kurikulum 2013.

Kalau dalam pendidikan agama di sekolah siswa wajib memilih salah satu pendidikan agama dari enam agama, di pengisian dokumen kependudukan tidak demikian. Penghayat kepercayaan bisa mengosongkan isian kolom agama di dalam KTP mereka setelah terbitnya UU No. 23 tahun 2006 tentang Administrasi Kependudukan. Saat UU tersebut akan direvisi pada tahun 2013, muncul usulan agar penghayat kepercayaan bisa mengisikan nama agama/kepercayaannya, bukan cuma dikosongkan. Usulan itu tak disetujui, sebaliknya lalu muncul respon balik yang lebih mundur dimana mereka tidak boleh mengosongkan tapi mengisi dengan salah satu dari enam agama yang diakui perundang-undangan. Mereka khawatir pengosongan agama di KTP mendorong perkembangan ateisme dan sekulerisme. Sementara maksud dari kebijakan itu adalah

sebagai upaya menghindari pemaksaan kepada warga penghayat kepercayaan untuk mengisi agama yang sebenarnya tidak mereka yakini. Walhasil, UU No. 24 Tahun 2013 tentang Perubahan Atas UU No. 23 Tahun 2006 tentang Administrasi Kependudukan akhirnya tidak mengubah ketentuan mengenai hal itu. Penghayat kepercayaan tetap bisa mengosongkan isian kolom agama di dalam KTP mereka. Upaya untuk meninjau ulang kebijakan pengosongan agama di KTP bagi kelompok penghayat kepercayaan menunjukkan posisi dan pemenuhan hak penghayat kepercayaan masih sangat rentan.

Protes yang kurang lebih menyuarakan tuntutan hak pendidikan agama oleh sebagian kelompok penghayat kepercayaan harus dipahami dalam konteks ini.Tuntutan itu semakin kuat disuarakan, misalnya oleh Himpunan Penghayat Kepercayaan (HPP). Organisasi yang menaungi penghayat kepercayaan yang berkembang luas di setiap daerah tersebut pada tanggal 27-29 November 2013 menyelenggarakan Dialog Pemenuhan Hak-hak Sipil Penghayat Kepercayaan terhadap Tuhan Yang Maha Esa bertempat di Surakarta (Solo).

Kegiatan yang difasilitasi oleh Direktorat Jenderal Kebudayaan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan ini merumuskan beberapa hal, antara lain: (a) secara umum peserta didik penghayat kepercayaan masih mengalami diskriminasi. Mereka dipaksa atau tidak memiliki pilihan pendidikan agama sesuai keyakinan mereka; (b) Oleh sebab itu, mereka mendesak pemerintah untuk mengeluarkan kebijakan atau aturan untuk mengisi kekosongan hukum dalam UU Sisdiknas 2003 mengenai pendidikan agama di sekolah bagi penghayat kepercayaan; (c) Merekomendasikan secara cukup detil model kurikulum pendidikan agama di sekolah bagi penghayat kepercayaan yang terdiri dari "tujuan", "materi", "metode", dan "penilaian".

Meskipun demikian, menurut kami HPP penting juga menyadari keterbatasan dari konsep pendidikan agama di Indonesia secara umum. Pada satu sisi, penyusunan kurikulum pendidikan agama khusus bagi penghayat terlihat sebagai jalan keluar dari diskriminasi yang menimpa anak-anak penghayat kepercayaan, akan tetapi di sisi lain, kurikulum itu bisa jadi menjebak. Sebab, sebagaimana kurikulum pendidikan agama Islam atau Kristen tidak jarang menyederhanakan keragaman internal di kalangan agama-agama itu, mungkin pula ia menyederhanakan keragaman di kalangan penghayat. Dalam kasus Islam, kita bisa membayangkan anak-anak pengikut Ahmadiyah dan Syiah bisa jadi sangat tertekan dan bingung mengikuti pendidikan agama di sekolah umum, yang memaksa mereka memahami dan meyakini teologi Islam arus utama yang berkembang di Indonesia, yang berbeda dengan apa yang diajarkan oleh orang tua atau lembaga keagamaan mereka. Hal ini juga dapat terjadi di kalangan anak-anak pengikut aliran Advent di kelas pendidikan agama Kristen.

Jadi, bukannya tidak penting untuk menggagas kurikulum pendidikan agama bagi penghayat kepercayaan. Masalahnya, pendidikan agama di sekolah umum seharusnya mampu melampaui atau mengatasi dogma kelompok tertentu di dalam suatu agama. Lebih dari itu, idealnya, pendidikan agama di sekolah umum seharusnya bermuatan multi-religius. Sayangnya, contoh-contoh ke arah kurikulum seperti itu masih sangat minim, apalagi yang dikembangkan oleh pemerintah. Terlepas dari hal itu, negara seharusnya melindungi anak-anak penghayat kepercayaan dari paksaan untuk mengikuti pendidikan agama dari salah satu enam agama seperti yang terjadi selama ini.

Bagian 3

GANTI KURIKULUM LAGI, APA YANG BARU DARI KURIKULUM 2013?

Kurikulum pendidikan di negeri ini sudah sering berganti, bahkan mungkin terlalu sering. Bagi masyarakat awam, ada semacam adagium tidak tertulis: ganti rezim ganti kebijakan, ganti pejabat ganti kurikulum. Bersamaan dengan bergulirnya kurikulum 2013, terdapat pandangan yang cenderung pesimis di tingkat publik mengenai usia kurikulum 2013. Ada juga suara yang muncul dari sebagian pendidik, terutama dari wilayah Indonesia timur, bahwa setelah beberapa tahun berproses, mereka saat ini baru mulai paham kurikulum sebelumnya yaitu Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP), ironisnya, pada saat mereka mulai mengerti kurikulum KTSP, kurikulum tersebut diganti.

Saat ini, di kalangan masyarakat muncul keraguan apakah kurikulum 2013 akan bertahan lama atau mengalami nasib seperti kurikulum-kurikulum sebelumnya yang berusia pendek. Kalau itu yang terjadi, maka persiapan yang telah dan masih akan dilakukan untuk penerapan kurikulum 2013 akan sia-sia. Sementara itu, pemerintah beranggapan bahwa kurikulum KTSP dianggap tidak lagi relevan dengan arah perkembangan zaman.

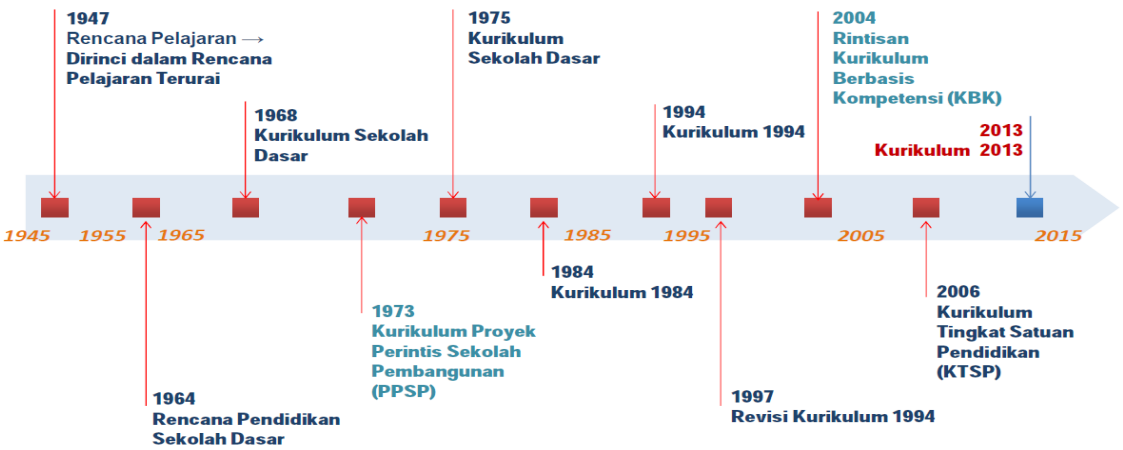
Jika merujuk pada sejarah perkembangan kurikulum pendidikan nasional, kurikulum pendidikan yang pertama ditetapkan pemerintah lahir setelah dua tahun kemerdekaan, dengan sebutan *Leer Plan* (Rencana Pembelajaran) pada tahun 1947. Kurikulum ini menekankan pada pembentukan karakter manusia yang berdaulat dan sejajar dengan bangsa lain. Namun demikian, Rencana Pembelajaran 1947 ini baru secara efektif dilaksanakan sekolah-sekolah pada 1950. Assegaf (2005) menyimpulkan bahwa di tahun 1950 inilah sejarah penerapan kurikulum bermula. Rencana Pembelajaran tersebut memuat dua hal pokok: daftar mata pelajaran dan jam pengajaran, serta garis-garis besar pengajaran. Rencana Pembelajaran 1947 mengutamakan pendidikan watak, kesadaran bernegara dan bermasyarakat, materi pelajaran dihubungkan dengan kehidupan sehari-hari, serta memberikan perhatian terhadap pengembangan kesenian dan pendidikan jasmani.

Di penghujung era Presiden Soekarno, ditetapkan Rencana Pendidikan 1964 atau disebut kurikulum 1964. Fokus dari Rencana Pendidikan ini ada pada pengembangan daya cipta, rasa, karsa, karya, dan moral, atau disebut dengan Pancawardhana. Mata pelajaran diklasifikasikan ke dalam lima kelompok bidang yang melandasi Rencana Pendidikan 1964, yaitu moralitas, kecerdasan (kognitif), emosional/artistik, keterampilan, dan jasmaniah (Hamalik, 2004). Sementara itu, pada tahun 1968 Pemerintah menerapkan kurikulum 1968, yang merupakan pembaharuan dari kurikulum 1964. Terdapat perubahan struktur kurikulum pendidikan dari Pancawardhana menjadi pembinaan jiwa

Pancasila, pengetahuan dasar, dan kecakapan khusus. Dari segi tujuan pendidikan, kurikulum 1968 menegaskan bahwa pendidikan ditekankan pada upaya untuk membentuk manusia Pancasila sejati, kuat, dan sehat jasmani, mempertinggi kecerdasan dan keterampilan jasmani, moral, budi pekerti, dan keyakinan beragama. Isi pendidikan diarahkan pada kegiatan mempertinggi kecerdasan dan keterampilan, serta mengembangkan fisik yang sehat dan kuat.

Kurikulum 1975 sebagai pengganti kurikulum 1968 lebih menekankan pada sebagai subjek belajar. Model ini disebut Cara Belajar Siswa Aktif (CBSA) atau *Student Active Learning* (SAL). Menurut Hussein (2005), secara teoretis konsep CBSA sangat mumpuni, terlebih lagi hasil uji coba di sekolah-sekolah memberikan harapan yang menjanjikan. Namun demikian, kurikulum ini mengalami banyak deviasi dan reduksi saat diterapkan secara nasional. Banyak sekolah kurang mampu menafsirkan CBSA. Kemudian kurikulum baru pun muncul, kurikulum 1994, yang bergulir lebih sebagai upaya memadukan kurikulum-kurikulum

Skema: Perkembangan kurikulum di Indonesia



Sumber: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan 2012, "Bahan Uji Publik Kurikulum 2013"

tercapainya tujuan pendidikan,yaitu agar pendidikan berjalan lebih efisien dan efektif. Metode, materi, dan tujuan pengajaran dirinci dalam sebuah Prosedur Pengembangan Sistem Instruksional, atau yang sekarang dikenal sebagai satuan pelajaran. Setiap satuan pelajaran berisikan petunjuk umum, tujuan instruksional khusus (TIK), materi pelajaran, alat pelajaran, kegiatan belajar-mengajar, dan evaluasi. Sedangkan kurikulum 1984 menekankan pada proses pembelajaran (*process skill approach*). Kurikulum ini juga sering disebut "Kurikulum 1975 yang disempurnakan". Posisi siswa ditempatkan sebelumnya. Kurikulum ini berusaha mengkombinasikan antara kurikulum 1975 dan kurikulum 1984. Selama pelaksanaannya, muncul beberapa permasalahan dalam kurikulum 1994, terutama sebagai akibat dari kecenderungan orientasi materi (*content oriented*) yang terlalu kuat.

KTSP, Desentralisasi Kurikulum yang Dianggap Gagal?

Kurikulum 2013 dianggap sebagai respon (kegagalan) atas penerapan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (selanjutnya disebut kurikulum KTSP). Kurikulum

yang mulai diberlakukan sejak tahun 2006 ini sebenarnya tidak jauh berbeda dengan kurikulum yang diberlakukan sebelumnya, yakni Kurikulum Berbasis Kompetensi (selanjutnya disebut kurikulum KBK) tahun 2004. Waktu dua tahun sebenarnya terlalu pendek untuk pergantian kurikulum pada tingkat nasional. Karena tidak ada perbedaan mendasar antara kurikulum KTSP dan kurikulum KBK, maka apabila kita membahas kurikulum KTSP berarti kita juga membahas kurikulum KBK. Dari istilahnya, kita dapat memahami kurikulum KTSP mengacu pada teknis pelaksanaan dari kurikulum KBK dimana kurikulum KTSP disusun dan dilaksanakan langsung pada tingkat satuan pendidikan (sekolah). Artinya, sekolah menyusun sendiri kurikulum secara praktis dalam bentuk silabus dengan menempatkan para guru sebagai *aktor utama* karena mereka berfungsi sebagai penyusun sekaligus pelaksananya. Sedangkan silabus kurikulum KTSP disusun berdasarkan standar isi dan standar kompetensi kelulusan yang telah ditetapkan oleh pemerintah.

Jika kita mengacu pada sistem perundang-undangan, kurikulum KTSP disusun sebagai respon terhadap UU Sisdiknas 2003 dan diperkuat oleh PP No. 19 tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan. Sedangkan penerapan KTSP oleh sekolah secara serempak baru dimulai pada tahun ajaran 2007/2008 setelah diterbitkannya Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan masing-masing Nomor 22 Tahun 2006 dan Nomor 23 Tahun 2006, serta Panduan Pengembangan KTSP yang dikeluarkan oleh Badan Standar Nasional Pendidikan (BSNP). Seperti dijelaskan pada bagian sebelumnya bahwa perbedaan mendasar antara KTSP dengan kurikulum sebelumnya ada pada kemandirian sekolah dalam menyusun kurikulum. Melalui kurikulum KTSP, pemerintah mendorong terwujudnya otonomi sekolah dalam menyelenggarakan pendidikan, serta menuntut manajemen sekolah untuk meningkatkan kreativitasnya dalam program pendidikan. Dalam KTSP, Pemerintah hanya menyusun kerangka dasar dan struktur kurikulum, sehingga kurikulum KTSP memberikan ruang yang sangat luas bagi setiap sekolah untuk mengembangkan mata pelajaran tertentu, sesuai dengan kebutuhan siswa. Sehingga, dapat dikatakan ide dasar KTSP adalah mengembangkan desentralisasi sistem pendidikan melalui pemberian otonomi yang sangat luas bagi sekolah dalam pengembangan kurikulum. Prinsip dasar yang dianut dalam sistem KTSP adalah bahwa masing-masing sekolah dipandang lebih tahu tentang kondisi satuan pendidikannya.

Prinsip dasar yang dianut dalam sistem KTSP adalah bahwa masing-masing sekolah dipandang lebih tahu tentang kondisi satuan pendidikannya.

Independensi yang diberikan oleh kurikulum KTSP merupakan kesempatan bagi satuan pendidikan untuk menciptakan terobosan baru yang dapat menunjang proses pengajaran di sekolah, sehingga kurikulum ini sangat memungkinkan bagi setiap sekolah untuk menitikberatkan dan mengembangkan mata pelajaran tertentu yang dianggap paling dibutuhkan siswanya. Sayangnya, spirit desentralisasi, independensi, dan

penghargaan terhadap konteks lokal ini tidak bertahan lama, bersamaan dengan pergantian kurikulum baru 2013. Kemdikbud memilih "pergantian" daripada "penyempurnaan" kurikulum yang ada. Karena dianggap gagal mengantarkan bangsa Indonesia mencapai daya saing unggul di tingkat internasional dan dipandang tidak mampu menanamkan karakter kepada peserta didik, lalu kurikulum KTSP diganti.

Alasan Penerapan Kurikulum 2013

Saat ini pemerintah telah menetapkan pemberlakuan kurikulum 2013. Apa yang menjadi dasar bagi pemerintah perlu melakukan pergantian kurikulum KTSP dengan kurikulum 2013? Pemerintah beranggapan bahwa KTSP memiliki banyak kelemahan. Dalam draf pengembangan kurikulum 2013 yang dikeluarkan oleh Kementrian Pendidikan dan Kebudayaan dijelaskan bahwa kurikulum 2013 akan menjadi jalan keluar dari persoalan terkini seperti perkelahian pelajar, narkoba, korupsi, plagiarisme, kecurangan dalam ujian, dan gejolak sosial. Di samping itu, ada asumsi bahwa KTSP terlalu menitikberatkan pada aspek kognitif, dimana beban siswa terlalu berat dan kurang bermuatan karakter.

Spirit desentralisasi, independensi, dan penghargaan terhadap konteks lokal ini tidak bertahan lama. Kemdikbud memilih "pergantian" daripada "penyempurnaan" kurikulum yang ada. Karena dianggap gagal mengantarkan bangsa Indonesia mencapai daya saing unggul di tingkat internasional

Menurut pemerintah ada tiga hal yang menjadi landasan mengapa kurikulum 2013 penting disusun. Sebelumnya perlu kami sebutkan secara eksplisit ketika kami menjelaskan pandangan pemerintah ini tidak dalam artian kami sepakat dengannya. Pemaparan pandangan pemerintah kita sampaikan supaya kita dapat bersama-sama mengetahui nalar pemerintah dibalik kebijakan kurikulum 2013 dan Pendidikan Agama. Tiga hal tersebut adalah sebagai berikut.

Pertama, kurikulum KTSP dianggap memberikan otonomi terlalu besar kepada sekolah. Pemerintah menganggap otonomi sekolah menjadi problematik ketika dihadapkan pada fakta kesenjangan kualitas SDM serta fasilitas sekolah yang tidak merata di negeri ini. Banyak sekolah yang tidak memiliki sumberdaya manusia serta sarana-prasarana yang memadai dalam menerapkan desentralisasi pendidikan. Pola penerapan kurikulum KTSP terbentur pada masih minimnya kualitas guru dan sekolah. Sebagian besar guru dianggap belum mampu memberikan kontribusi pemikiran dan ide-ide kreatif untuk menjabarkan panduan kurikulum tersebut. Di samping itu, menurut cara pandang pemerintah ketersediaan sarana dan prasarana yang lengkap dan representatif merupakan salah satu syarat utama bagi pelaksanaan KTSP. Sementara kondisi di lapangan menunjukkan masih banyak satuan pendidikan yang minim alat

peraga, laboratorium serta fasilitas penunjang lainnya. Kurikulum KTSP memang memberikan keleluasaan guru-guru di lapangan untuk mendesain silabusnya, namun pemerintah mendapati ketidaksesuaian antara keinginan menciptakan guru yang mandiri dan kreatif dengan keengganan guru untuk mandiri. Indikator kegagalannya adalah ditemukannya praktik salin-tempel (*copy-paste*) antarguru di pelbagai sekolah. Dalam hal ini memang bisa dibenarkan. Dalam workshop yang diselenggarakan oleh CRCS juga terungkap kebiasaan guru di beberapa sekolah yang melakukan salin-tempel Rencana Pembelajaran Pelajaran (RPP) sekolah lain. Selain itu, CD *(compact disc)* berisi RPP juga beredar luas sehingga mudah ditiru. Hal ini tidak lagi sesuai dengan tujuan awal Kemdikbud yang ingin memberi kewenangan pada para pengajar karena justru berujung pada penyalahgunaan. Kalau demikian, pertanyaan yang patut diajukan adalah mengapa bukan masalah kebiasaan buruk diantara sebagian guru ini saja yang seharusnya diperbaiki, bukan dengan mengganti kurikulum KTSP dengan kurikulum yang baru?

Atas dasar pertimbangan di atas, pemerintah mencabut otonomi sekolah dengan memberlakukan kembali sistem pendidikan yang sentralistik melalui pemberlakuan kurikulum 2013. Peran satuan pendidikan (guru dan manajemen sekolah) menjadi sangat terbatas. Posisi mereka kini lebih sebagai pelaksana dari aturan dan kurikulum yang telah ditetapkan oleh Pemerintah. Kurikulum 2013 bukan hanya menetapkan pokok-pokok pelajaran secara detil, lebih dari itu, pemerintah juga menerbitkan buku ajar (baik untuk guru maupun siswa) yang mengatur sedemikian rupa sehingga bila konsisten dengan prosedur ini guru sulit melakukan improvisasi, kalaupun ada akan sangat kecil ruangnya. Dalam kurikulum 2013, seperti yang dinyatakan Mendikbud, sebagaimana banyak dikutip media massa, guru tidak perlu lagi membuat silabus. Kemdikbud menyediakan buku pegangan guru yang berisi silabus, pedoman pembelajaran dan penilaian. Alasannya, pada pelaksanaan kurikulum sebelumnya yaitu kurikulum KTSP, pembuatan silabus masih kedodoran karena kemampuan guru yang beragam. Sudah barang tentu hal ini disambut gembira oleh banyak (tidak semua) guru, yang selama ini merasa terbebani dengan hal itu. Pertanyaan kritisnya, mengapa kelemahan banyak guru dalam pembuatan silabus ini tidak diperbaiki dengan memberikan pelatihan yang semakin intensif? Kebijakan membuatkan silabus untuk para guru justru akan makin membelenggu inisiatif dan motivasi mereka dalam mengembangkan kemampuannya. Jika kebijakan ini terus dilaksanakan, guru-guru yang tidak punya inisiatif dan kreatifitas akan semakin banyak. Oleh sebab itu, kekhawatiran yang bisa muncul adalah sentralisasi kurikulum pendidikan bisa mengurangi kreatifitas satuan pendidikan. Kalau hal demikian yang terjadi, maka kita patut khawatir bukan tercapainya daya saing dengan bangsa lain melalui kurikulum 2013, namun sebaliknya, kurikulum itu dapat memperburuk pendidikan sehingga akan semakin tertinggal dari negara-negara lain.

Kedua, terkait dengan isi atau muatan kurikulum. Isi kurikulum KTSP dianggap terlalu padat yang ditunjukkan dengan banyaknya mata pelajaran dan banyak materi yang ruang lingkup dan tingkat kesulitannya dianggap melampaui perkembangan usia peserta didik. Kurikulum KTSP dianggap memuat terlalu banyak aspek kognitif dan kurang menekankan pentingnya domain afektif serta psikomotorik. Lebih dari itu, pemerintah kemudian juga mengaitkan penyakit sosial yang kerap terjadi seperti tawuran antarpelajar, kekerasan yang merebak serta korupsi yang kian marak, sebagai bentuk kegagalan

kurikulum KTSP. Pemerintah mengidentifikasi masyarakat mengidap beraneka penyakit sosial. Untuk menjawab permasalahan tersebut, maka kurikulum 2013 menganut sistem tematik yang menjadikan mata pelajaran disusun berdasarkan tema tertentu. Kurikulum ini menawarkan tiga hal sebagai solusi dari permasalahan tersebut: mengurangi jumlah pelajaran, mengurangi materi pelajaran, tetapi pada saat bersamaan menambah jam pelajaran. Salah satu materi pelajaran yang dihilangkan, misalnya, Teknologi Informasi dan Komputer (TIK). Alasannya banyak daerah di Indonesia yang belum terjamah listrik. Pemerintah tidak ingin membebani sekolah-sekolah yang belum bisa menyediakan sarana dan prasarana pelajaran TIK. Namun demikian, pengurangan jumlah mata pelajaran tidak berimbas pada pengurangan jumlah jam pelajaran. Kurikulum 2013 menambah jumlah jam pelajaran. Untuk Siswa SD, jika sebelumnya jumlah total jam pelajaran di sekolah kurang lebih 26 jam per minggu, nantinya mereka belajar di sekolah kurang lebih 36 jam per minggu. Sedangkan bagi siswa SMP, bertambah dari 32 jam menjadi 38 jam pelajaran per minggu. Adapun tingkat SMA relatif sama dan tak ada perubahan signifikan. Sebagian pelajaran dikurangi jamnya, sementara pelajaran lain ditambah. Contohnya, pelajaran bahasa Inggris yang semula dialokasikan empat jam kini menjadi dua jam dan pelajaran agama yang semula dua jam kini menjadi empat jam. Dari sisi topik yang dibahas, secara umum terdapat pengurangan. Menurut data yang kami himpun, topik pada tingkat pendidikan SD berkurang hingga sekitar 40 persen, sedangkan SMP-SMA berkurang sekitar 20 persen.

Kurikulum ini menawarkan tiga hal sebagai solusi dari permasalahan tersebut: mengurangi jumlah pelajaran, mengurangi materi pelajaran, tetapi pada saat bersamaan menambah jam pelajaran.

Penerapan sistem tematik dalam kurikulum 2013 menuntut pemahaman guru yang sangat baik terhadap kurikulum tersebut. Dalam beberapa kesempatan terungkap, meskipun guru telah mengikuti sosialisasi atau pelatihan kurikulum 2013, mereka masih banyak yang bingung, terutama dalam hal memahami model pembelajaran tematik. Sebuah survei mengenai implementasi kurikulum 2013 yang dilakukan kepada 6.326 sekolah pelaksana kurikulum tersebut pada akhir 2013 oleh unit kerja Menteri Bidang Pengawasan dan Pengendalian Pembangunan Kemdikbud menunjukkan bahwa sebagian besar guru masih ragu-ragu dalam melaksanakannya. Mereka belum sepenuhnya memahami bentuk dan praktik model pembelajaran tematik yang merupakan hal baru bagi guru. (*Kompas,* 11/11/2013) Oleh karena itu, apabila kurikulum 2013 diterapkan, pelatihan terhadap guru menjadi ujung tombak berhasil atau tidaknya penerapan kurikulum 2013. Pelatihan yang dimaksud bukan hanya dilakukan sekadar untuk sosialisasi aturan pemerintah, tetapi juga sebagai upaya mempersiapkan guru mampu melaksanakan sistem tersebut dengan baik. Jika tidak, hampir dipastikan kebijakan kurikulum 2013 tidak akan membawa perubahan signifikan bagi pendidikan kita.

Kami berpendapat bahwa proses terjadinya perubahan dalam kurikulum yang menyangkut perubahan dalam implementasi di kelas, harus melibatkan secara aktif peran serta guru.Guru sebagai unsur terpenting harus menjadi pemikiran bahkan sebelum proses pengembangan kurikulum itu sendiri. Pelatihan yang dilakukan sekadar sebagai sosialisasi kurikulum baru tanpa menyertakan pola pembelajaran di kelas secara kongkrit akan menjadi penghalang terbesar tercapainya tujuan perubahan kurikulum.

Semua mata pelajaran harus memiliki kontribusi terhadap pembentukan sikap, pengetahuan, dan keterampilan. Misalnya, bukan hanya mata pelajaran pendidikan agama yang harus memenuhi komponen spiritual maupun sosial, tapi semua mata pelajaran.

Ketiga, terkait dengan kompetensi. Kurikulum KTSP dianggap belum sepenuhnya berbasis kompetensi seperti yang diatur dalam fungsi dan tujuan pendidikan nasional. Kompetensi yang dijabarkan oleh kurikulum KTSP dianggap belum menggambarkan elemen penting dalam pendidikan: elemen sikap, keterampilan, dan pengetahuan. Beberapa kompetensi yang dibutuhkan sesuai dengan perkembangan kebutuhan (misalnya pendidikan karakter, metode pembelajaran aktif, keseimbangan *soft skills* dan *hard skills,* serta kewirausahaan) dianggap belum terakomodasi di dalam kurikulum KTSP. Selain itu, standar proses pembelajaran KTSP dianggap belum menggambarkan urutan pembelajaran yang rinci sehingga membuka peluang penafsiran yang beraneka ragam dan berujung pada pembelajaran yang berpusat pada guru.

Mempertimbangkan hal itu, kurikulum 2013 memperkenalkan konsep kompetensi inti (KI) dan kompetensi dasar (KD). KI dijabarkan menjadi empat: kompetensi spiritual (KI-1), kompetensi sosial (KI-2), kompetensi pengetahuan (KI-3) dan kompetensi keterampilan (KI-4). Kurikulum 2013 mensyaratkan bahwa KD dari seluruh mata palajaran harus berorientasi pada terbentuknya keempat KI tersebut. Semua mata pelajaran harus memiliki kontribusi terhadap pembentukan sikap, pengetahuan, dan keterampilan. Misalnya, bukan hanya mata pelajaran pendidikan agama yang harus memenuhi komponen spiritual maupun sosial, tapi semua mata pelajaran.

Persoalan di Seputar Kurikulum 2013

Kami memandang terdapat tiga permasalahan yang sangat mendasar dalam kurikulum 2013 yang sedikit banyak ada hubungannya dengan pendidikan agama dan atau pembentukan karakter. Tiga permasalahan itu menyangkut asumsi dasar kompetensi spiritual dan sosial sebagai jawaban capaian daya saing, semangat pengagamaan ilmu pengetahuan serta beban moral dan nilai yang terlalu dipaksakan dalam setiap mata pelajaran.

Kompetensi spiritual dan sosial menjawab daya saing?

Kompetensi Spiritual (KI-1) dan Kompetensi Sosial (KI-2) merupakan dua dari empat kompetensi inti yang diperkenalkan dalam kurikulum 2013, untuk diimplementasikan pada semua mata pelajaran,

dan diharapkan mampu berkontribusi pada pembentukan sikap dan karakter peserta didik. Dengan adanya dua kompetensi inti tersebut, seorang guru diasumsikan mampu merefleksikan aspek spiritual maupun sosial dari setiap topik yang ia ajarkan. Penetapan KI-1 dan KI-2 berangkat dari asumsi bahwa telah terjadi degradasi moral di kalangan remaja atau pelajar Indonesia secara umum. Beberapa contoh kasus yang sering menjadi bahan rujukun untuk menunjukan degradasi moral tersebut antara lain adanya tawuran antarpelajar, praktik penggunaan obat-obat terlarang atau semakin menyebarnya tontonan yang dikategorikan sebagai pornografi di kalangan pelajar. Hasil uji publik kurikulum 2013 menuliskan salah satu kesimpulan yang mengatakan mayoritas publik memberi saran agar pembentukan karakter diperkuat melalui pelajaran agama, seakan menguatkan bahwa pendidikan agama yang dituangkan melalui kebijakan penambahan jam pelajaran agama pada kurikulum 2013 adalah jawaban atas persoalan degradasi akhlak itu. Mata pelajaran pendidikan agama yang pada kurikulum KTSP ditawarkan masing-masing tiga jam di SD kelas IV-VI menjadi masing-masing-masing empat jam di SD kelas I-VI dalam kurikulum 2013. Di tingkat SMP dari masing-masing dua jam pada kelas VII-IX menjadi masing-masing tiga jam pada kurikulum 2013. Unsur agama dalam kurikulum 2013 tidak hanya menyangkut penambahan jam pelajaran, tetapi juga menjadi salah satu sumber nilai untuk dua dari empat kompetensi inti di semua mata pelajaran sebagaimana dijelaskan di atas.

Pertanyaan yang bisa diajukan adalah apakah upaya merumuskan kompetensi inti yang seperti itu sungguh-sungguh akan mampu meningkatkan daya saing siswa-siswa Indonesia? Benarkah peningkatan intensitas pendidikan agama merupakan jawaban terhadap semakin merosotnya kualitas pendidikan di Indonesia secara umum? Sebagai warga masyarakat yang ikut bertanggung jawab pada masa depan pendidikan Indonesia, kita perlu bersikap kritis terhadap setiap solusi yang seolah-olah dianggap sebagai jawaban tuntas terhadap persoalan rendahnya mutu pendidikan di Indonesia.

Persoalan rendahnya kualitas pendidikan di Indonesia muncul sebagai salah satu bahan pertimbangan dalam uji publik kurikulum 2013 yang disusun Kemdikbud. Jika kita telusuri, rendahnya kualitas pendidikan di Indonesia memang benar demikian adanya. Ranking internasional pendidikan dasar dan menengah di Indonesia menunjukan hasil yang tidak menggembirakan. Hal ini tampak dalam hasil studi-studi internasional yang memetakan kemampuan dan keterampilan siswa sekolah dasar dan sekolah menengah dalam hal memahami bacaan/literatur, matematika dan sains *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IAE) merupakan sebuah lembaga internasional yang menyelenggarakan TIMSS (*Trends in International Mathematic and Science Study*) dan PIRLS *(Progress in International Reading Literacy Study).* PIRLS secara khusus mengukur pengetahuan dan keterampilan siswa SD kelas IV dalam memahami bacaan, sedangkan TIMSS mengukur pengetahuan dan keterampilan siswa SMP kelas VIII dalam hal Matematika dan Sains. Selain TIMSS dan PIRLS, ada survei international lain yaitu PISA *(Program for International Student Assesment)* yang dipakai untuk melihat pencapaian siswa dalam bidang pemahaman bacaan, matematika dan sains secara bersamaan. PISA merupakan sebuah program survei internasional yang dikembangkan oleh OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*).

Bagian berikut ini secara khusus

membahas mengenai PIRLS, TIMSS dan PISA untuk melihat posisi peringkat Indonesia menurut tiga alat ukur tersebut. Skor yang dipakai baik oleh TIMSS maupun PIRLS adalah 1-1000, walaupun pada kenyataannya capaian siswa-siswa biasanya berkisar antara skor 300-700. Untuk itu, baik TIMSS maupun PIRLS menetapkan 500 sebagai skor nilai tengah yang nantinya menjadi acuan untuk melihat persebaran pencapaian skor siswa-siswa dari masing-masing negara. Ujian TIMSS maupun PIRLS selain diikuti oleh peserta yang mewakili negara, juga ada peserta *benchmarking* yang merupakan sub-negara dari negara-negara tertentu.

Penjelasan mengenai ranking Indonesia yang lebih detil tergambar dalam penjelasan di bawah ini. Pada tahun 2011 terdapat 52 negara peserta yang ikut ujian untuk kategori SD kelas IV dan 45 negara peserta untuk kategori SMP kelas VIII. Indonesia hanya ambil bagian pada kategori siswa SMP kelas VIII. Untuk kategori sains, Indonesia berada pada rangking 40 dengan skor 406 (di bawah skor nilai tengah TIMSS) sedangkan pada kategori Matematika, Indonesia berada pada peringkat 38 dari 45 negara peserta dengan skor 386 (jauh di bawah skor nilai tengah yang ditetapkan TIMSS). Hasil TIMSS 2011 tersebut menunjukan bahwa baik pada kategori sains maupun matematika, posisi Indonesia terpuruk pada kelompok rangking terbawah dari keseluruhan negara peserta survei tersebut, sementara skor dari beberapa negara Asia seperti Jepang, Singapura, dan Korea Selatan berada jauh di atas skor nilai tengah yang ditetapkan TIMSS. Pada tahun 2011 Indonesia juga ikut serta dalam uji PIRLS, sebuah survei dalam kategori bacaan/ literatur yang ditujukan kepada siswa-siswa kelas IV SD. Pada uji PIRLS 2011 yang diikuti 49 negara peserta, Indonesia menempati rangking 42 dengan skor rata-rata 428 (di bawah skor nilai tengah PIRLS). Sedangkan pada survei PISA 2012 yang diikuti oleh 65 negara peserta, Indonesia berada pada rangking 64 untuk matematika dan bacaan sedangkan rangking 65 untuk bidang sains. Dari uraian mengenai test atau survei PIRLS, TIMSS, dan PISA tampak bahwa posisi Indonesia jauh tertinggal tidak hanya secara internasional tetapi juga di tingkat Asia. Hasil survei-survei ini juga menunjukan konsistensi pencapaian siswa-siswa dari beberapa negara Asia seperti Singapura, Cina, Korea Selatan, Jepang, dan Hongkong dalam tiga alat ukur yang berbeda-beda yang ditujukan untuk siswa-siswa sekolah dasar dan menengah.

Hasil TIMSS pada bidang sains menunjukan bahwa rata-rata skor yang dicapai oleh siswa-siswa dari negara-negara tersebut jauh lebih tinggi dibandingkan dengan rata-rata skor yang dicapai oleh siswa-siswa dari Indonesia.

Dalam Materi Uji Publik Kurikulum 2013 antara lain terdapat kutipan hasil survei PIRLS dan TIMSS yang menunjukan posisi pencapaian Indonesia dan penjelasan dari pihak Kemdikbud mengenai sebab-sebab ketertinggalan tersebut. Dalam bidang matematika, menurut Materi Uji Publik itu, materi yang diajarkan di Indonesia berbeda dengan materi matematika yang diajarkan di tingkat internasional. Sedangkan untuk bidang sains, tidak semua materi sains yang tercantum pada kurikulum pendidikan di Indonesia diajarkan kepada siswa. Hal ini kemungkinan besar terkait dengan

kemampuan profesi guru, mengajarkan apa yang mereka pahami dan melompati apa yang mereka rasa kurang paham. Padahal di situ dijelaskan juga bahwa menurut Laporan TIMSS tahun 2011, dari 20 topik sains yang menjadi standar TIMSS, ternyata sekolah-sekolah di Indonesia sudah mengajarkan 19 topik (lihat Dokumen Hasil Uji Publik Kurikulum 2013). Artinya, kurikulum yang berlaku di Indonesia sampai dengan tahun 2011 memasukkan hampir semua topik sains yang dijadikan standar oleh TIMSS. Kurikulum pendidikan di Jepang hanya memuat 17 topik, Singapura 14 topik dan Korea Selatan 13 topik. Walaupun demikian hasil TIMSS pada bidang sains menunjukan bahwa rata-rata skor yang dicapai oleh siswa-siswa dari negara-negara tersebut jauh lebih tinggi dibandingkan dengan rata-rata skor yang dicapai oleh siswa-siswa dari Indonesia.

Materi Uji Publik Kurikulum 2013 juga memaparkan bahwa rata-rata jam belajar sekolah negeri di Indonesia untuk usia 7-14 tahun 15 persen lebih sedikit dibandingkan rata-rata standar OECD *(Organization for Economic Co-operation and Development)* untuk usia siswa yang sama. Jika dipilah berdasarkan mata pelajaran maka menurut standar OECD jam pelajaran matematika 5 jam, IPA 4,5 jam dan bahasa 6 jam, sedangkan kurikulum KTSP 2006 mengalokasikan masing-masing 4 jam untuk mata pelajaran matematika, IPA dan bahasa. Munculnya hasil ujian atau survei PIRLS, TIMSS maupun data OECD sebagai salah satu pertimbangan dalam Materi Uji Publik Kurikulum 2013 cukup menjelaskan bahwa kurikulum 2013 antara lain dimaksudkan untuk merespon lemahnya tingkat persaingan siswa-siswa Indonesia di tingkat internasional. Salah satu hal yang bisa langsung terlihat dalam kurikulum 2013 ialah adanya penambahan jam pelajaran sebagaimana yang tampak pada struktur kurikulum di tingkat SD maupun SMP. Penambahan jam pelajaran tidak hanya terhadap mata pelajaran Matematika, IPA, dan Bahasa yang diujikan dalam survei-survei internasional itu, tetapi berlaku juga untuk semua mata pelajaran, termasuk untuk Pendidikan Agama dan Budi Pekerti maupun pada Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan.

Dari hasil pengamatan terhadap kurikulum 2013, setidaknya ada beberapa hal yang menjadi catatan. Penambahan jam pelajaran disertai dengan kewajiban untuk memuat sikap spiritual dan sikap sosial dalam semua mata pelajaran telah menambah beban kerja siswa. Hal itu bisa jadi juga semakin mempersempit ruang kreatifitas siswa yang memiliki potensi intelektual untuk bersikap kritis terhadap nilai spiritual maupun nilai sosial yang dianggap sebagai acuan kebenaran dalam setiap mata pelajaran yang diajarkan. Disamping itu, rancangan kurikulum yang telah disiapkan secara detil dan seragam termasuk pertanyaan-pertanyaan bagi siswa dan petunjuk bagi guru dikhawatirkan justru akan mematikan kreatifitas guru maupun siswa. Siswa seharusnya mendapat kesempatan yang luas untuk terus memupuk kreatifitas dengan membangun pertanyaan-pertanyaannya sendiri, lalu mencoba menemukan atau mengantisipasi solusi dari persoalan-persoalan baru tersebut. Dengan sistem kurikulum yang baru, tampaknya peluang itu semakin sempit.

Semangat pengagamaan ilmu pengetahuan

Kurikulum 2013 menegaskan peran sentral agama. Peran agama dalam ranah pendidikan yang telah diamanatkan oleh UU Sisdiknas No. 20/2003 semakin dipertegas implementasinya oleh kurikulum 2013. Sebuah studi mengenai proses pengundangan UU Sisdiknas No. 20/2003 menjelaskan keinginan yang kuat dari pemerintah dan

DPR untuk memasukkan nilai-nilai agama dalam sistem pendidikan nasional (Yusuf, 2013). Spirit UU Sisdiknas 2003 Pasal 3 dan PP No. 17 tahun 2010 tentang Pengelolaan dan Penyelenggaraan Pendidikan mendorong pemerintah untuk merumuskan bahwa *"Pendidikan bertujuan membangun landasan bagi berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, dan berkepribadian luhur"*.

Kurikulum 2013 memperkenalkan dua hal baru: kompetensi inti (KI) dan kompetensi dasar (KD) sebagaimana telah disinggung di depan. Tiap mata pelajaran harus mendukung semua kompetensi (sikap [spiritual dan sosial], pengetahuan, dan keterampilan), dan mata pelajaran dirancang terkait satu dengan yang lain dan memiliki kompetensi dasar yang diikat oleh kompetensi inti. Selanjutnya, KI merupakan penjabaran dari Standar Kompetensi Lulusan (SKL) yang harus dimiliki mereka yang telah menyelesaikan pendidikan pada satuan pendidikan tertentu. Pada kurikulum 2013, keempat kelompok KI tersebut dianggap sebagai acuan dari kompetensi dasar dan harus dikembangkan dalam setiap pembelajaran secara integratif.

Betapapun ada niatan dari tim perumus kurikulum 2013 untuk menciptakan lulusan dengan pengetahuan yang mendalam mengenai bidang ilmunya dan memiliki karakter yang mulia, tampaknya perumusan kompetensi inti dan kompetensi dasar kurikulum 2013 kurang memperhatikan sifat partikularitas topik dalam setiap mata pelajaran yang tidak selalu bisa diintegrasikan. Asumsi itu dibuktikan dengan adanya temuan rumusan kompetensi dasar yang sama atau setidaknya mirip pada topik-topik yang jelas-jelas berbeda. Dengan kata lain, terdapat kesan bahwa perumusan kompetensi dasar yang berkaitan dengan kompetensi spiritual dan sosial cenderung dipaksakan ada pada semua topik atau mata pelajaran. Sebagai contoh, pada buku pelajaran Matematika SMA/MA Kelas X[1], tepatnya pada topik "Exponen dan Logaritma" terdapat rumusan Kompetisi Dasar yang menyebutkan "menghayati pola hidup disiplin, kritis, bertanggung jawab, konsisten, dan jujur serta menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari".

Masih pada buku yang sama, pada bab mengenai "Trigonometri", siswa diharapkan memiliki pengetahuan sesuai acuan yang ada pada Kompetensi Dasar topik tersebut yaitu (1) menghayati pola hidup disiplin, kritis, bertanggung jawab, konsisten, dan jujur serta menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari; (2) menghayati kesadaran hak dan kewajiban serta toleransi terhadap pelbagai perbedaan di dalam masyarakat majemuk sebagai gambaran menerapkan nilai-nilai matematis; (3) menghayati rasa percaya diri, motivasi internal dan sikap peduli lingkungan melalui kegiatan kemanusiaan dan bisnis dan dalam kehidupan sehari-hari. Sebagai gambaran umum, trigonometri adalah komponen komputasi dari geometri, salah satu cabang dalam ilmu matematika. Beberapa fungsi matematika yang biasa dipakai dalam komputasi trigonometri ialah sinus, cosinus, tangen, dan cotangen. Fungsi-fungsi matematika tersebut dipakai dalam perhitungan besaran ukuran sudut dan garis yang terhubung pada sudut tersebut. Suatu teori dalam ilmu trigonometri tentang perhitungan segitiga ditentukan oleh satu sisi dan dua sudut. Artinya, dengan mengetahui ukuran besaran salah satu sisi dan dua sudut dari sebuah segitiga maka ukuran besaran dua sisi lainnya dan satu sudut yang tersisa dapat diketahui dengan menggunakan komputasi trigonometri. Dalam kehidupan sehari-hari aplikasi trigonometri umumnya

1 Lihat: Matematika SMA/MA Kelas X. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2013.

dipakai misalnya untuk menghitung tinggi menara atau tinggi gunung, perkiraan jarak posisi dari laut ke daratan, perhitungan jarak benda-benda angkasa maupun aplikasi lainnya dalam disiplin ilmu arsitek. Dengan mempertimbangkan gambaran umum mengenai ilmu trigonometri, tampaknya tidak masuk akal jika seorang guru matematika harus mampu menghubungkan ilmu trigonometri dengan hal-hal sebagaimana yang ditetapkan dalam kompetensi dasar topik trigonometri tersebut. Persoalan tersebut akan berlaku sama bagi seorang guru yang mengajar materi exponen dan logaritma atau topik-topik lain dalam pelajaran matematika dan sains.

Dapat dibayangkan bagaimana repotnya seorang guru matematika yang dipaksa memunculkan unsur moral pada topik-topik yang memiliki logika berpikir sendiri.

Dari contoh temuan pada buku Matematika SMA/MA Kelas X tersebut, dapat dibayangkan bagaimana repotnya seorang guru matematika yang dipaksa memunculkan unsur moral pada topik-topik yang memiliki logika berpikir sendiri. Bagaimana seorang guru mata pelajaran Matematika, misalnya pada topik exponen dan logaritma harus mencari, menemukan, dan menjelaskan secara tepat hubungan antara exponen dan logaritma dengan sikap disiplin, kritis, tanggung jawab, konsisten, dan kejujuran. Atau, bagaimana guru yang sedang mengajar trigonometri harus juga mencari, menemukan, dan menjelaskan secara tepat kepada siswa-siswanya hubungan antara topik trigonometri dengan pola disiplin, sikap kritis, tanggung jawab, jujur, atau kesadaran akan hak dan kewajiban, sikap toleransi, percaya diri, dan peduli lingkungan.

Penelusuran lebih jauh mengenai kompetensi dasar (KD) pada buku matematika kelas X menunjukan bahwa penetapan KD tidak secara spesifik memiliki keterkaitan dengan topik bahasannya. Ini juga berarti bahwa proses perumusan KD yang diasumsikan lepas sama sekali dari topik mata pelajaran dapat dipakai pada topik apa saja dan pada mata pelajaran apa saja. Sebagai contoh, masih pada buku pelajaran Matematika kelas X yang memuat sebelas bab, terdapat rumusan KD tertentu yang muncul secara acak pada bab-bab tertentu dan tidak pada bab lainnya. KD tentang menghayati pola hidup disiplin, kritis, bertanggung jawab, konsisten, dan jujur muncul pada Bab I (Exponen dan Logaritma), Bab II (Persamaan Linear dan Pertidaksamaan), Bab IV (Matriks), Bab V (Relasi dan Fungsi), Bab VI (Baris dan Deret), Bab VII (Persamaan dan Fungsi Kuadrat), Bab VIII (Trigonometri), Bab X (Limit dan Fungsi), Bab XI (Statistika), dan Bab XI (Peluang). Artinya KD tersebut muncul hampir di semua bab yang diajarkan dalam buku Matematika kelas X, kecuali pada Bab III (Sistem Persamaan dan Pertidaksamaan Linear) dan Bab IX (Geometri). Temuan ini menyisakan pertanyaan lain, misalnya hal apa saja yang mendasari penentuan KD pada topik tertentu? Atau, mengapa perihal hak dan toleransi mesti menjadi salah satu tujuan dari pengajaran topik Matriks, Trigonometri, dan Statistika dan bukan yang lain? Atau, jika dikembalikan kepada pertanyaan yang lebih mendasar, apa perlunya memasukan KD itu pada topik-topik tersebut?

Penulusuran secara mendalam pada buku ajar Matematika SMA/MA Kelas X ini memberikan gambaran umum mengenai pola yang sama dan bisa jadi dipakai dalam perumusan KD bagi mata pelajaran lain dan topik-topik di dalamnya. Kritik tentang antusiasme pengagamaan ilmu pengetahuan ini sebenarnya sudah pernah disampaikan

Mengapa perihal hak dan toleransi mesti menjadi salah satu tujuan dari pengajaran topik Matriks, Trigonometri, dan Statistika

beberapa kelompok masyarakat jauh hari sebelum ditetapkannya pemberlakukan kurikulum 2013, salah satunya yang disampaikan para ahli dalam diskusi terbuka pada bulan Maret 2013 yang digelar oleh Majelis Guru Besar Institut Teknologi Bandung.

Beban moral dan nilai

Persoalan lain terkait kurikulum 2013 adalah berkaitan dengan proses transfer nilai. Kami melihat ada dua konsekuensi yang akan muncul dari keharusan guru non-pendidikan agama untuk menyertakan aspek spiritual (KI-1) dan aspek sosial (KI-2) dalam penilaian mata pelajaran. *Pertama,* terjadinya pergeseran peran guru mata pelajaran non-agama. Kurikulum 2013 memberikan beban tambahan terhadap guru non-agama sebagai teladan (*role model*). Apabila kurikulum KTSP memberikan penekanan terhadap peran guru sebagai teladan hanya pada guru pelajaran agama, maka kurikulum 2013 mensyaratkan setiap guru untuk menjadi teladan dan mentransfomasikan nilai-nilai spiritual dan sosial kepada peserta didik. Jika hal ini dipaksakan, maka memungkinkan terjadinya pengaburan aspek keilmuan oleh nilai religius. Artinya, ketika guru menjelaskan hal-hal yang berkaitan dengan ilmu alam atau matematika, misalnya, ia menjadi tidak konsisten terhadap *scientificl values* yang seharusnya, minimal untuk sebagian mata pelajaran, berjarak dengan persoalan religius dan moralitas. Di sini kami beranggapan bahwa perlu untuk dibuatkan garis demarkasi yang tegas antara nilai-nilai saintifik dengan persoalan religius dan identitas keberagamaan. Dari sini nampak jelas bahwa salah satu hal pokok yang terlewatkan dalam perumusan kurikulum 2013, dan bisa jadi akan menimbulkan persoalan baru dalam penerapannya ialah tentang cara pengintegrasian nilai-nilai moral dalam bidang ilmu-ilmu pasti yang cenderung dipaksakan lewat KI atau KD. Kalau hal ini yang terjadi, maka kita sebenarnya tidak sedang berjalan menuju kemajuan. Kita hanya akan bergeser dari suatu kondisi ketertinggalan yang diasumsikan terjadi akibat degradasi moral, hal yang mana masih perlu diperdebatkan, ke suatu kondisi ekstrim lainnya yaitu moralitas yang dipaksakan, dimana semua bidang pengetahuan yang diajarkan di sekolah harus diberi muatan nilai moral. Nilai moral bisa bersumber dari banyak hal. Salah satu penyumbang sumber nilai moral terbesar ialah agama. Tidak berlebihan jika ada kekhawatiran pihak-pihak tertentu bahwa pemaksaan penerapan kompetensi spiritual pada semua bidang ilmu yang diajarkan di sekolah, tidak hanya berhenti pada kondisi moralitas yang dipaksakan pada bidang-bidang ilmu tersebut, tetapi lebih jauh lagi ada kekhawatiran adanya upaya meletakan semua ilmu pen-

getahuan dalam kerangka keagamaan. Jika hal ini yang terjadi, maka kita justru sedang mengarah kepada suatu kemunduran.

Kedua, persoalan terhadap pemahaman atas nilai yang terpusat pada guru. Keharusan untuk memasukkan aspek spiritual dan sosial ke dalam setiap mata pelajaran menjadi persoalan, ketika ia dihadapkan pada kenyataan akan beragamnya pemahaman guru terhadap nilai spiritual dan sosial tersebut. Kurikulum 2013 mengandaikan bahwa pemahaman akan nilai spiritual dan sosial harus disesuaikan dengan pemahaman guru. Hal tersebut bisa menjadi masalah, apabila guru dan siswa memiliki latar belakang agama dan sosial yang berbeda. Bagi sekolah yang memiliki siswa homogen (baik dari sisi agama maupun latar belakang sosial-ekonomi), seperti di sekolah berbasis agama, pemahaman akan nilai tersebut menjadi lebih mudah disimpulkan. Namun, khususnya bagi sekolah negeri, dimana bukan hanya sesama guru, tapi juga siswa memiliki latar belakang sosial dan agama yang beragam, definisi tunggal atas nilai spiritual dan sosial akan menjadi persoalan. Bagaimana nilai seharusnya dimaknai? Bagaimana sesuatu hal dianggap sesuai dengan nilai tersebut atau tidak sesuai? Apa indikator yang digunakan?

Bagian 4

PENDIDIKAN AGAMA DALAM KURIKULUM 2013

Salah satu perubahan dari pendidikan agama pada kurikulum 2013 adalah ditempatkannya budi pekerti sebagai bagian integral dari pendidikan agama. Sehingga, pendidikan agama dalam kurikulum 2013 bernama Pendidikan Agama dan Budi Pekerti. Sayangnya, kami tidak menemukan alasan utama dari dimasukkannya kata "budi pekerti" dalam pendidikan agama. Namun, dari diskusi yang telah disampaikan sebelumnya di Bagian 3, tampak ada keinginan yang sangat kuat dari penyusun kurikulum 2013 untuk memasukkan aspek etika dan perilaku dalam kurikulum 2013.[1] Pertanyaan yang dapat diajukan adalah bagaimana gambaran tentang budi pekerti yang dimaksudkan oleh perumus kurikulum pendidikan agama? Jika di beberapa sekolah yang menerapkan mata pelajaran budi pekerti, seperti Sekolah Taman Siswa, pendidikan budi pekerti merujuk pada penggalian terhadap budaya lokal (baca: adat, tradisi). Namun kurikulum 2013 menempatkan nilai-nilai agama sebagai rujukan dari budi pekerti. Ini menunjukkan peran lain agama. Jika pada pembahasan sebelumnya agama merupakan landasan keilmuan, maka dalam pelajaran pendidikan agama, nilai-nilai agama menjadi landasan etika dan perilaku siswa.

Pada bagian ini, kami mencoba menjelaskan bagaimana pendidikan agama dan budi pekerti diatur dalam kurikulum 2013. Kami membatasi diskusi ini pada pendidikan agama Kristen, Katolik, dan Islam dengan merujuk pada buku panduan yang diterbitkan oleh Buku Sekolah Elektronik (BSE), Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Fokus kami adalah dengan melihat konten pendidikan agama tersebut pada kelas IV, VIII, dan X. Tiga kelas ini dilihat karena pada saat penelitian ini dilakukan buku yang tersedia hanya untuk tiga kelas tersebut. Pada tahun 2013 Kemdikbud menjadikan tiga kelas tersebut sebagai uji coba kurikulum 2013 mata pelajaran Pendidikan Agama dan Budi Pekerti. Sebagaimana dijelaskan dalam pengatar Laporan ini, kami menonjolkan aspek kritis terhadap kurikulum pendidikan agama dalam kurikulum 2013. Kami menyoroti secara spesifik tiga hal sebagai berikut.

Terlalu Besarnya Muatan Dogma

Agama Kristen di Indonesia secara institusional terbagi dalam berbagai aliran seperti kelompok arus utama, Pentakosta, Injili, Baptis, Advent Hari Ketujuh, Bala Keselamatan, dan Orthodox. Aliran-aliran itu bisa jadi satu sama lainnya memiliki rumusan dogma yang berbeda. Fakta kepelbagaian tersebut dengan sendirinya menjadi tantangan dalam merumuskan model Pendidikan Agama Kristen (PA Kristen). Sebagai jalan keluar dari persoalan itu, pendekatan penyusunan kurikulum PA Kristen diharapkan "lebih menekankan etika

1 Jika merujuk pada Ensiklopedia Pendidikan, budi pekerti diartikan sebagai sikap dan prilaku sehari-hari, baik individu, keluarga, masyarakat, maupun bangsa yang mengandung nilai-nilai yang berlaku dan dianut dalam bentuk jati diri, nilai persatuan dan kesatuan, integritas, dan kesinambungan masa depan dalam suatu sistem moral, dan yang menjadi pedoman prilaku manusia.

daripada dogmatika" (Poerwowidagdo, 2002: 55-65). Dengan pendekatan tersebut, PA Kristen lebih mengutamakan pengayaan nilai-nilai Kristiani yang diharapkan mampu mentransformasi peserta didik dalam relasinya dengan Tuhan, sesama, maupun dengan lingkungannya. Sementara pendalaman dogma secara lebih spesifik menjadi tanggung jawab masing-masing gereja. Lebih jelasnya menurut pihak Persekutuan Gereja-gereja di Indonesia (PGI), masing-masing institusi gereja memiliki tanggung jawab otonom untuk mengajarkan doktrin gereja kepada umatnya, sedangkan sekolah memiliki tanggung jawab mengelola Pendidikan Agama Kristen dan Budi Pekerti dengan mengedepankan pengenalan siswa terhadap prinsip-prinsip etis dan penerapannya dalam kehidupan sehari-hari.

PA Kristen lebih mengutamakan pengayaan nilai-nilai Kristiani yang diharapkan mampu mentransformasi peserta didik dalam relasinya dengan Tuhan, sesama, maupun dengan lingkungannya. Sementara pendalaman dogma secara lebih spesifik menjadi tanggung jawab masing-masing gereja.

Adapun tujuan Pendidikan Agama Kristen dan Budi Pekerti di sekolah baik di SD, SMP, maupun SMA meliputi dua hal yaitu: (1) Menghasilkan manusia yang dapat memahami kasih Allah di dalam Yesus Kristus serta mengasihi Allah dan sesama; (2) Menghasilkan manusia Indonesia yang mampu menghayati imannya secara bertanggung jawab serta berakhlak mulia dalam masyarakat majemuk.[2]

Penekanan terhadap etika dan upaya untuk melampaui perbedaan denominasi tidak berarti meninggalkan aspek teologis-dogmatis. Hal ini dapat kita lihat dari topik-topik materi PA Kristen dan Budi Pekerti yang diajarkan di kelas IV dan kelas VII. Pada kelas IV terdapat topik-topik PA Kristen dan Budi Pekerti seperti Allah berkuasa atas hidup manusia, Allah penolong yang setia, Amos manusia biasa yang dipilih Tuhan, Allah sumber kekuatanku, mengapa bergantung kepada Allah, Yesus sungguh menyembuhkan, hidup bersyukur, Tuhan selamatkanlah kami, hidup berserah.[3] Sedangkan pada kelas VII terdapat topik-topik PA Kristen dan Budi Pekerti antara lain mengenai pengampunan, baptisan, dosa dan pertobatan, menjaga, dan melestarikan alam, membangun solidaritas, memilih yang benar, kerendahan hati, melatih disiplin dan nilai-nilai Kristiani menjadi pegangan hidupku.[4] Dari muatan materi PA Kristen dan Budi Pekerti pada kedua kelas tersebut, tampak bahwa materi pada kelas IV lebih menitikberatkan pada pengenalan terhadap Tuhan dan sikap bergantung manusia kepada Tuhan, sementara pada materi kelas VII siswa mulai diajak untuk merefleksikan pemahaman imannya

2 Lihat: Pendidikan Agama Kristen dan Budi Pekerti. SMP Kelas VII. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2013, hlm.11.

3 Lihat: Pendidikan Agama Kristen dan Budi Pekerti. SD Kelas IV. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2013.

4 Lihat: Pendidikan Agama Kristen dan Budi Pekerti. SMP Kelas VII. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2013.

itu dalam relasi dengan alam dan sesamanya.

Buku Guru maupun Buku Siswa untuk Pelajaran Agama Katolik (PA Katolik) dan Budi Pekerti, baik untuk SD Kelas IV maupun SMP Kelas VII memaparkan tentang ruang lingkup PA Katolik di sekolah, yang disusun berdasarkan empat aspek pendidikan Katolik yaitu pribadi peserta didik, Yesus Kristus, masyarakat, dan gereja. Masing-masing aspek itu kemudian dijabarkan dalam sub-sub tema yang lebih rinci baik untuk SD Kelas IV maupun SMP Kelas VII. Aspek pribadi peserta didik memiliki ruang lingkup bahasan tentang pemahaman diri sebagai pria dan wanita yang memiliki kemampuan dan keterbatasan, kelebihan dan kekurangan dalam berelasi dengan sesama serta lingkungan sekitarnya. Aspek Yesus Kristus memiliki ruang lingkup yang membahas tentang bagaimana meneladani pribadi Yesus Kristus yang mewartakan Allah Bapa dan Kerajaan Allah, seperti yang terungkap dalam Kitab Suci Perjanjian Lama dan Perjanjian Baru. Aspek gereja memiliki ruang lingkup bahasan tentang makna gereja, bagaimana mewujudkan kehidupan bergereja dalam realitas hidup sehari-hari. Sedangkan aspek masyarakat memiliki ruang lingkup yang membahas secara mendalam tentang hidup bersama dalam masyarakat sesuai firman/ sabda Tuhan, ajaran Yesus dan ajaran gereja.[5]

Mengenai Pendidikan Agama Islam (PAI), jika dibandingkan dengan kurikulum KTSP, kurikulum PAI 2013 banyak memuat materi-materi baru. Khususnya dalam pendidikan agama Islam kelas X,[6] materi baru tersebut cenderung menonjolkan penegasan identitas keislaman, seperti: (a) keharusan untuk berpegang teguh kepada al-Qur'an, hadits, dan ijtihad sebagai sumber hukum Islam, (b) mengatur cara berpakaian, serta (c) revitalisasi dakwah. Ketiga materi tersebut tidak ditemukan dalam KTSP. Dalam kaitannya dengan sumber hukum Islam, kurikulum KTSP hanya menjelaskan mengenai sumber-sumber hukum Islam. Dalam kurikulum 2013, sumber hukum Islam hanya dibatasi pada tiga sumber: al-Qur'an, hadits, dan ijtihad ulama terdahulu. Hal ini dapat mengarah kepada reduksi dan pendangkalan kekayaan khazanah keislaman yang bisa terjebak pada eksklusivisme dan kemandegan berpikir. Hal tersebut akan berdampak pada penolakan terhadap adanya interpretasi ulang atas persoalan terdahulu serta upaya reaktualisasi ajaran Islam dalam menjawab problem kekinian.

Di samping itu, kurikulum 2013 PAI juga mengatur tentang perilaku, khususnya mengenai cara berpakaian yang islami dalam kehidupan sehari-hari. Mengingat Kurikulum 2013 yang sangat terperinci dan memberikan ruang yang sangat sempit terhadap kemungkinan adanya perpedaan penafsiran, maka dapat dipastikan bahwa Kurikulum 2013 kurang memberikan ruang terhadap perbedaan pandangan dalam Islam mengenai cara berpakaian, khususnya mengenai batasan aurat yang harus ditutup. Terkait dengan revitalisasi dakwah, kurikulum 2013 menegaskan sifat agama Islam sebagai agama misi. Materi dakwah dalam kurikulum KTSP hanya berkaitan dengan sejarah dakwah Nabi pada masa periode Madinah dan Makkah, sedangkan kurikulum 2013 berbicara lebih jauh mengenai bagaimana seharusnya dakwah dilakukan dalam konteks kekinian.

Minimnya Refleksi dan Semangat Menghargai Perbedaan

Mempertimbangkan keragaman masyarakat Indonesia, pendidikan agama penting untuk mengagendakan penanaman

5 Lihat: Pendidikan Agama Katolik dan Budi Pekerti. SMP Kelas VII. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2013, hlm. 3.

6 Lihat: Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti SMA/MA Kelas X. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2013.

sikap penghargaan terhadap perbedaan tanpa harus meminggirkan penguatan komitmen internal tiap agama. Pendidikan Agama Katolik dan Budi Pekerti sebagaimana tertera dalam buku panduan guru maupun siswa telah memberi ruang bagi ekspresi pengalaman, pandangan, atau refleksi peserta. Sebagai contoh, pada topik tertentu peserta didik diminta untuk mengungkapan pandangan maupun refleksinya. Dalam hal pengembangan kurikulum pendidikan, Majelis Nasional Pendidikan Katolik (MNPK) bertanggung jawab untuk mengkaji model mana yang tepat untuk diterapkan di lembaga-lembaga pendidikan Katolik di Indonesia. Model yang dipakai ialah Paradigma Pedagogi Reflektif (PPR), yang secara garis besar mengandung tiga unsur yang terintegrasi yaitu "pengalaman", "refleksi" dan "aksi". Dapat pula dikatakan bahwa pendekatan yang dipakai dalam pendidikan agama Katolik mengandung tiga proses yaitu pemahaman, pergumulan yang diteguhkan dalam terang Kitab Suci/ajaran Gereja dan pembaharuan hidup yang terwujud dalam penghayatan iman sehari-hari. Unsur yang sentral dalam pola pikir ini ialah "refleksi" yang dapat diartikan menyimak kembali dengan penuh perhatian bahan studi tertentu, pengalaman, ide, asal-usul dan reaksi-reaksi spontan untuk menangkap makna yang mendalam (Tim Redaksi Kanisius 2012). Sebagaimana dijelaskan pada buku panduan guru dan buku pegangan siswa untuk mata pelajaran Pendidikan Agama Katolik dan Budi Pekerti, pendidikan Katolik diarahkan untuk membangun hidup beriman Kristiani, dengan tetap memperhatikan penghormatan terhadap agama lain dalam hubungan kerukunan antarumat beragama di masyarakat untuk mewujudkan persatuan nasional.

Begitu pula dengan pendidikan agama Kristen. Terdapat beberapa materi dalam kurikulum 2013 yang merefleksikan nilai spiritual dan sosial dalam pengajaran pendidikan agama. Pada pelajaran agama Kristen kelas VII, misalnya, siswa diharapkan dapat mengembangkan sikap kepedulian dan solidaritas diantara umat manusia. Di sini, siswa dituntut untuk menggali nilai-nilai yang terkandung dalam ajaran Kristen untuk dapat diterapkan dalam kehidupan keseharian. Selain itu, dalam pendidikan agama Kristen kelas X, siswa juga dituntut untuk menerapkan sikap rendah hati menurut teladan Yesus serta mewujudkan nilai-nilai Kristiani dalam kehidupan sosial. Bagian pelajaran yang secara spesifik mengatur tentang hubungan sosial dalam masyarakat ditemukan misalnya dalam sub-bab yang mengatur mengenai "Pandangan Gereja tentang Hidup di tengah Masyarakat", yang mengacu pada dokumen-dokumen Konsili Vatikan. Artikel 25 dan artikel 11 dalam Konsili tersebut memberikan tuntunan bagi relasi dengan sesama yang antara lain mensyaratkan dialog dengan dan penghargaan terhadap sesama. Selanjutnya kutipan artikel 25 antara lain mengatakan "…Maka karena bagi manusia hidup kemasyarakatan itu bukanlah suatu tambahan melulu, oleh karena itu melalui pergaulan dengan sesama, dengan saling berjasa, melalui dialog dengan sesama saudara, manusia berkembang dalam segala bakat-pembawaannya, dan mampu menanggapi panggilannya". Sementara itu dalam artikel 11 dimuat pernyataan "…hendaklah mereka dengan penghargaan dan cinta kasih menggabungkan diri dengan sesama, menyadari diri sebagai anggota masyarakat di lingkungan mereka, dan ikut serta dalam kehidupan budaya dan sosial melalui aneka cara pergaulan hidup manusiawi dan pelbagai kegiatan…".[7]

7 Lihat: Pendidikan Agama Katolik dan Budi Pekerti. SMP Kelas VII. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2013, hlm. 68.

Pendidikan Agama Islam (PAI) dan Budi Pekerti memuat beberapa materi yang berkaitan dengan aspek pembentukan sikap. Dalam PAI terdapat materi yang diperuntukkan bagi penghargaan terhadap perbedaan agama, misalnya kurikulum kelas VII yang menyebutkan "memiliki sikap santun dan menghargai teman, baik di rumah, sekolah, dan di masyarakat sekitar". Namun PAI masih kurang dalam memberikan porsi untuk pengembangan sikap inklusif atau keterbukaan. Kami menduga hal ini bisa jadi tidak selalu didorong oleh semangat eksklusif yang ingin ditransformasikankan kepada siswa, tetapi dikarenakan padatnya porsi untuk menghafal ayat suci dan memahami praktik ibadah. Situasi ini kemudian menjadikan lemahnya refleksi nilai yang terkandung dalam agama Islam itu sendiri. PAI sangat menekankan aspek penguasaan ajaran dan cenderung meminggirkan aspek refleksi yang seharusnya sangat penting. Dengan jumlah jam pelajaran yang ada, beban menghafal teks ayat suci dan mendalami praktik ibadah yang menyita sangat banyak waktu cenderung menggeser pentingnya mentransformasikan nilai-nilai spiritual kepada siswa.

Hal ini bisa jadi tidak selalu didorong oleh semangat eksklusif yang ingin ditransformasikankan kepada siswa, tetapi dikarenakan padatnya porsi untuk menghafal ayat suci dan memahami praktik ibadah.

Kami memandang kurikulum seperti ini pada giliriannya dapat memunculkan masalah tidak tercapainya tujuan mendasar pendidikan agama. Dalam tataran ideal, kurikulum 2013 mengharapkan tercapainya aspek spiritual, sosial, pengetahuan, dan keterampilan. Namun, model PAI seperti yang dituangkan dalam kurikulum 2013, menurut kami, sulit diharapkan mencapai harapan transfer nilai spiritual dan sosial. Padahal pendidikan agama di sekolah seharusnya memberikan penekanan pada aspek transfer nilai yang berakar dari agama tersebut. Menurut Yusuf (2014), pendidikan agama seharusnya berkaitan erat dengan pembentukan karakter dan identitas keberagamaan. Agama bukan sekadar kumpulan dogma yang dihafalkan. Bukan hanya untuk kasus Islam, tapi juga agama-agama lain, pendidikan agama seharusnya bersifat reflektif, yaitu dengan memberikan ruang bagi siswa untuk melakukan perenungan dan internalisasi nilai yang menghargai perbedaan sebagaimana kebutuhan dari masyarakat Indonesia yang majemuk.

Metode analisis masalah yang dikenal luas dalam bidang pendidikan biasanya menyertakan tiga aspek pendidikan: konisi, afeksi, dan psikomotorik (sikap). Dari aspek kognisi, model pendidikan agama yang dogmatis dan mengesampingkan refleksi mungkin akan sulit untuk menghasilkan peserta didik yang *memahami* ajaran agamanya. Kemampuan "memahami" harus dibedakan dengan kemampuan "menghafal". Siswa yang hafal akan doktrin ajaran agama, belum tentu paham dengan apa yang mereka hafalkan, karena kemampuan memahami jauh lebih kompleks ketimbang menghafal. Memahami juga mensyaratkan adanya kemampuan siswa

untuk dapat menghubungkan antara satu bagian dalam sebuah mata pelajaran, dengan bagian yang lain. Artinya siswa dipandang paham ketika mereka tahu landasan filosofis yang menjadi fondasi dari sistem pembelajaran tersebut. Siswa mengetahui untuk apa mereka belajar, bagaimana mereka seharusnya menyikapi materi pelajaran, dan bagaimana hasil pembelajaran tersebut dapat mewarnai kehidupan keseharian.

Ketika pendidikan agama tidak mampu mencapai terbentuknya kognisi yang baik serta gagal dalam menstimulasi siswa untuk senang pada pendidikan agama, maka sulit diharapkan siswa akan memiliki sikap yang selaras dengan nilai dan ajaran agamanya.

Dari aspek afektif, pendidikan agama seharusnya bertujuan untuk membuat siswa semakin tertarik untuk mempelajari agama. Pendidikan agama seharusnya menstimulasi keinginan siswa untuk tahu serta membuat siswa senang untuk mempelajari ajaran agamanya. Penelitian Yusuf (2014) menunjukkan dibanding siswa Kristen dan Hindu, siswa Muslim memiliki ketertarikan yang rendah untuk belajar agama. Bukan hanya metode pengajaran Islam yang membosankan, kurikulum pelajaran agama Islam pun dianggap siswa monoton dan kurang memberi ruang bagi mereka untuk melakukan refleksi. Kecenderungan ini juga diamini penelitian lain yang dilakukan oleh Pusat Pengkajian Islam dan Masyarakat (PPIM) UIN Jakarta (2012). Penelitian PPIM di Jakarta dan Tangerang Selatan menyebutkan bahwa pendidikan agama Islam menjadi mata pelajaran yang tidak menarik dan membosankan.

Aspek terakhir yang penting adalah pembentukan sikap. Siswa diharapkan memiliki perilaku yang selaras dengan ajaran agamanya. Sikap terbentuk melalui proses habituasi yang dilakukan secara terus menerus dan konsisten. Selain itu, pencapaian aspek kognisi dan afeksi juga menjadi prasyarat tercapainya aspek sikap. Artinya, ketika pendidikan agama tidak mampu mencapai terbentuknya kognisi yang baik serta gagal dalam menstimulasi siswa untuk senang pada pendidikan agama, maka sulit diharapkan siswa akan memiliki sikap yang selaras dengan nilai dan ajaran agamanya.

Terbatasnya Interaksi antar Agama

Pendidikan agama Katolik dalam kurikulum 2013 menekankan secara kuat semangat keterbukaan terhadap pemeluk agama lain. Dalam pendidikan agama Katolik kelas VII, misalnya, siswa dituntut untuk mengembangkan kesederajatan sebagai laki-laki atau perempuan dalam hidup sehari-hari, serta menghargai peran teman sebaya terhadap perkembangan dirinya. Di samping itu, dalam pelajaran agama Katolik kelas X, siswa diharapkan saling menghargai sesama manusia yang diciptakan sebagai citra Allah yang bersaudara satu sama lain, serta melatih sikap kritis dan bertanggung jawab terhadap pengaruh media massa, ideologi, dan gaya hidup tertentu. Di sini tampak jelas bahwa pendidikan agama Katolik mengupayakan

transformasi sistem nilai, karena ia bukan hanya mensyaratkan siswa menghafal teks dan peribadatan. Nilai spiritual agama dalam pelajaran agama Katolik dikembangkan supaya siswa memahami nilai tersebut serta mewujudkan dalam kehidupan keseharian.

Kurikulum pendidikan agama baik untuk agama Katolik maupun Kristen mencantumkan aspek penghormatan terhadap agama lain dalam tujuan pendidikannya sebagai wujud kepekaan terhadap kemajemukan masyarakat Indonesia. Ini menjadi penting karena di sekolah, apalagi di lingkungan sekolah negeri, siswa selalu berada dalam proses interaksi dengan sesamanya yang berbeda latar belakang baik sosial maupun agama. Meskipun demikian, tujuan pendidikan agama yang baik itu masih akan diuji bagaimana dipraktikkan. Penerapan kurikulum seperti itu mensyaratkan sosok guru yang tidak hanya berpengetahuan, tetapi juga berkepribadian terbuka dalam menuntun siswa-siswanya untuk mewujudkan tujuan tersebut.

Materi pendidikan agama Islam (PAI) juga memberikan penekanan pada aspek pembentukan sikap. Dalam PAI kelas IV, misalnya, siswa diharapkan memiliki sikap pantang menyerah sebagai implementasi dari pemahaman kisah Nabi Musa a.s. dan memiliki perilaku mengkonsumsi makanan dan minuman yang halal dan bergizi dalam kehidupan sehari-hari. Namun demikian, hampir semua materi PAI berorientasi ke *dalam,* dan sangat membatasi diri terhadap orientasi memahami keragaman agama. Dalam workshop dengan guru agama disampaikan bahwa alasan yang sering dikemukakan adalah karena keterbatasan waktu. Sehingga prioritas pendidikan agama Islam (PAI) adalah pendalaman internal. Dalam konteks kehidupan berbangsa dan bernegara, ruang yang memadai bagi terbentuknya relasi kehidupan antarumat beragama menjadi sebuah keniscayaan. Dalam konteks masyarakat yang majemuk, banyak studi telah membuktikan bahwa model pengajaran agama yang hanya fokus pada agamanya saja, semakin menutup ruang bagi terbentuknya komunikasi antar pemeluk agama yang berbeda. Pendidikan agama yang menutup diri terhadap wawasan keragaman dapat berkontribusi terhadap konstruksi sikap kecurigaan terhadap mereka yang berbeda.

Analisis dalam bidang psikologi agama menjelaskan bahwa sikap kecurigaan biasanya resultan dengan penolakan terhadap sesuatu yang berbeda dan menganggap kelompok agamanya saja yang paling benar. Siswa yang hanya belajar tentang agamanya saja secara dogmatis biasanya mengalami problem dalam mengakui *(recognition)* keberadaan pemeluk agama lain yang berbeda. Ketidakmampuan siswa untuk mengidentifikasi ajaran agama lain akan mengakibatkan generalisasi, yang akhirnya menciptakan stereotip atas kelompok yang lain itu. Jika hal tersebut terjadi, biasanya akan menjadi persoalan terkait dengan penghargaan terhadap perbedaan dalam konteks berbangsa dan bermasyarakat. Pendidikan agama seperti itu berpotensi mencetak siswa yang hanya memiliki kepercayaan pada kelompoknya saja (*in-group trust*). Sebaik apapun yang dilakukan oleh kelompok yang berbeda agama akan dianggap jelek. Pengajaran agama seperti itu juga akan semakin memperkuat sikap religiosentris, dimana hanya kelompok sosialnya saja yang dianggap paling baik (*positive in-group*), sedangkan kelompok sosial lain digambarkan sebagai selalu tidak baik (*negative out-group*). Sikap ini pada gilirannya dapat mendorong siswa membatasi komunikasi dan kontak dengan kelompok atau teman yang berbeda, sesuatu yang sebaiknya dihindari dalam pendidikan agama di negeri ini.

Bagian 5

AGAMA DALAM RUANG PUBLIK SEKOLAH

Jika dalam bagian sebelumnya kita membahas tentang sejarah politik pendidikan, kurikulum 2013, dan pendidikan agama dalam kurikulum 2013, maka dalam bagian ini kita mengkaji dua hal. *Pertama*, organisasi kerohanian di sebagian sekolah menjadi tantangan bagi multikulturalisme sekolah. *Kedua,* agama dalam ruang publik sekolah, yaitu bagaimana identitas agama ditampilkan di sekolah. Meskipun organisasi kerohanian dan identitas agama dalam ruang publik berada di luar proses pembelajaran kurikulum di kelas, namun dua hal itu sangat berpengaruh terhadap pembentukan identitas sekolah dan pola relasi antarsiswa di sekolah itu. Dalam mengkaji kedua hal itu, bagian ini lebih memfokuskan pada pengalaman sekolah umum negeri (non agama) atau SMA Negeri.

Organisasi kerohanian di sebagian sekolah menjadi tantangan bagi multikulturalisme sekolah.

Organisasi Kerohanian, Latar, dan Pergeserannya

Organisasi kerohanian, atau sejenisnya, untuk siswa di sekolah telah ada di masa Orde Baru. Keberadaan organisasi kerohanian bertujuan untuk membangun kebersamaan di antara sesama anggota dan membangun militansi kelompok, tetapi secara umum masih menonjolkan sikap toleran terhadap kelompok lain. Kerohanian Kristen telah ada sejak tahun 1970-an yang menekankan militansi ajaran Kristen dengan sangat kuat. Organisasi kerohanian Kristen bermula dari *parachurch,* yaitu lembaga-lembaga di luar gereja formal yang memiliki antusiasme memberikan pelayanan khusus, dalam hal ini kepada mahasiswa dan siswa. Awalnya, *parachurch* yang memiliki orientasi keagamaan yang kharismatik dan injili ini menyasar kalangan mahasiswa dan pada gilirannya kemudian juga menyasar siswa di lingkungan sekolah. Nama kelembagaan bagi aktivisme kerohanian Kristen di masa itu adalah Persekutuan Siswa Kristen (PSK).

Bertahun-tahun selama Orde Baru, bahkan juga sebelumnya, gerakan pelajar Muslim aktif di sekolah, seperti Pelajar Islam Indonesia (PII, berdiri tahun 1947), Ikatan Pelajar NU (IPNU, bediri tahun 1954), Ikatan Pelajar Muhammadiyah (IPM, berdiri tahun 1961) dan seterusnya. Pada akhir tahun 1980-an, rezim Orde Baru melarang gerakan pelajar Muslim tersebut menjadi bagian dari kegiatan internal sekolah. Bagi pelajar Muslim, Kerohanian Islam (Rohis)

kemudian menjadi tawaran pengganti dari pihak sekolah. Meskipun di luar sekolah mereka tetap bisa bergabung dengan gerakan keislaman di atas, namun di lingkungan intrasekolah Rohis menjadi alternatif satu-satunya yang tersedia. Pada praktiknya model struktur organisasi Rohis berbeda di satu sekolah dengan sekolah yang lain. Di sebagian sekolah, Rohis merupakah "Biro" kerohanian Islam atau Seksi Ketakwaan terhadap Tuhan Yang Maha Esa khusus untuk pelajar Muslim di bawah naungan Organisasi Siswa Intra Sekolah (OSIS). Sementara itu, di sebagian sekolah lain, Rohis berdiri sendiri menjadi organisasi ekstrakurikuler bagi siswa yang terlepas dari OSIS. Struktur dan perkembangan seperti ini juga berlaku bagi Kerohanian Kristen (Rokris), Kerohanian Katolik (Roka), dan lain-lain.

Meskipun di luar sekolah mereka tetap bisa bergabung dengan gerakan keislaman di atas, namun di lingkungan intrasekolah Rohis menjadi alternatif satu-satunya yang tersedia.

Jatuhnya rezim Orde Baru membuka peluang kepada warga negara atau kelompok masyarakat secara terbuka mengekspresikan pandangan dan sikapnya. Euforia Reformasi ini kemudian susah dikontrol. Banyak ideologi dan pemahaman yang sebelumnya dikontrol oleh rezim kini bergerak dengan sangat leluasa di masyarakat. Wacana dan orientasi keagamaan masyarakat tidak imun dari pengaruh demokratisasi di era Reformasi. Perkembangan ini juga berlaku bagi organisasi kerohanian di sekolah. Pada tahun-tahun tertentu dan di sekolah-sekolah tertentu berlangsung pengerasan organisasi kerohanian. Pada akhir tahun 1990-an dan awal tahun 2000-an pengerasan tersebut baru berlangsung di tingkat perguruang tinggi. Namun tidak lama setelah itu, perkembangan itu merembes ke Sekolah Menengah Atas (SMA), utamanya SMA Negeri.

Secara umum, Roka di era Reformasi mengalami militansi yang kurang lebih stabil. Di sebagian Rokris, ada peningkatan militansi menyusul pengaruh gerakan kharismatik dan injili yang berkembang cukup menggairahkan di luar lingkungan sekolah. Seperti disebut sebelumnya, pergeseran orientasi organisasi kerohanian di sekolah turut dipengaruhi oleh perkembangan di luarnya, terutama di kampus-kampus. Mengapa hal ini terjadi? Dalam pembahasan selanjutnya kita akan menyinggung secara khusus pola relasi transformasi pandangan keagamaan dari luar sekolah ke dalam sekolah. Perkembangan militansi paling mencolok terjadi pada Rohis. Meskipun tidak semua, bahkan dari sisi jumlah dimungkinkan secara kuantitas kecil, orientasi Rohis di era Reformasi mengalami pengerasan. Faktor yang mendasari pergeseran ini lebih karena, pada masa awal Reformasi, banyak paham keislaman dari luar negeri masuk ke Indonesia. Banyak lembaga lahir menjamur, tidak terkecuali lembaga atau organisasi keagamaan. Melalui organisasi keislaman inilah lahir inisiatif menyebarkan gagasan, kalau tidak boleh disebut ideologi, ke dalam perguruan tinggi dan sekolah. Gagasan ini pun kemudian marak di lingkungan kampus dan kemudian melebar ke lingkungan sekolah.

Sebagian Rohis memiliki hubungan dengan jaringan *liqa*' atau *tarbiyah*, kelompok Lembaga Dakwah Kampus (LDK) di universitas dengan orientasi keagamaan yang khas dan secara umum lebih tertutup atau ketat. Kelompok ini disinyalir mengambil inspirasi gerakannya dari kelompok *tarbiyah* sejenis di Mesir. Hal ini memunculkan asumsi bahwa gerakan Rohis yang mengadaptasi model *liqa* memiliki jaringan dan kesamaan kuat dengan gerakan yang sama di Timur Tengah (Wajidi, 2011; Yon Machmudi, 2008). Pada masa tertentu, aktivis Rohis disinyalir juga menjadi sasaran kaderisasi partai politik tertentu yang dekat dengan gerakan *tarbiyah* di kampus.

Kurikulum dan Metode

Para penggerak organisasi kerohanian di sekolah baik dari kalangan Rohis, Rokris, dan Roka meragukan kemampuan dan efektifitas mata pelajaran agama di kelas dalam membentuk pandangan, perilaku, dan militansi keagamaan siswa. Oleh karena itu, pengetahuan yang dianggap kurang mendalam dari mata pelajaran agama di kelas tersebut dijembatani dengan mengajak siswa aktif di organisasi kerohanian siswa. Selain itu, organisasi kerohanian juga ditujukan untuk membentengi siswa dari perilaku negatif seperti tawuran, narkoba, dan seks bebas di kalangan siswa. Lebih dari itu, karena pada umumnya di sekolah negeri terdapat keragaman agama baik dari sisi guru dan siswa, organisasi kerohanian memiliki perhatian pula untuk membentengi siswa dari kemungkinan pengaruh agama lain yang berpotensi menyebabkan perpindahan agama siswa. Walhasil, sebenarnya ada titik persamaan perhatian antara organisasi-organisasi kerohanian di sekolah, yaitu menguatkan pemahaman keagamaan siswa melebihi yang telah diperoleh dari mata pelajaran pendidikan agama yang mereka dapatkan di kelas.

Kurikulum atau materi mentoring sangat bervariasi antara satu Rohis dengan Rohis yang lain. Hal itu, antara lain, sangat dipengaruhi oleh patron atau mentor yang dominan di Rohis bersangkutan. Secara umum kurikulum yang dipakai di kalangan Rohis terdiri dari dua jenis, yakni materi reguler dan materi aktual. Materi reguler terdiri dari pokok bahasan sehari-hari yang bersifat ibadah (*ubudiyah*) hingga pergaulan (*ukhuwah*). Materi-materi ini, misalnya, mencakup pembelajaran al-Qur'an, hadits, *fiqh* (hukum Islam), akhlak (moral), sampai penyuluhan problematika remaja seperti narkoba, tawuran, dan seks bebas. Sedangkan materi aktual adalah kajian yang diangkat sesuai aktualitasnya. Misalnya, siswa diajak merespons isu politik Timur Tengah dan dunia Islam lainnya. Sementara materi reguler diberikan secara kontinu sesuai jenjang materi pengkaderan yang telah ditetapkan, materi aktual menyesuaikan dengan peristiwa aktual yang sedang terjadi (Wajidi, 2011). Sebagian Rohis dengan karakter kelompok *tarbiyah* di atas mengajak anggotanya supaya beragama secara eksklusif dengan memahami nilai-nilai Islam yang monolit dan mengabaikan kekayaan serta kearifan tafsir keislaman yang beragam. Rohis ini juga menekankan pentingnya pendisiplinan ritual keagamaan di lingkungan sekolah dan di luar sekolah.

Mentoring yang dilaksanakan di beberapa Rohis memberikan materi yang secara tidak langsung ikut membentuk sikap fundamentalis siswa. Sebagai contoh, Rohis di beberapa sekolah di Jember dan Yogyakarta mengkombinasikan antara pengetahuan mengenai agama, yang kurang mengindahkan aspek sosialnya, dengan fenomena internasional (misalnya tentang kasus Afghanistan, Kartun Nabi, dan sebagainya). Mentoring seperti itu, secara

tidak langsung menggiring pemahaman radikal siswa. Sebagai contoh, dalam konteks Rohis, misalnya, jika pembinanya memiliki kesamaan paham keagamaan dengan isu dominan gerakan Islam internasional tersebut, maka corak program dan aktivitasnya akan sesuai dengan yang diharapkan oleh kampanye dan ideologi Islam internasional tersebut. Lebih lanjut, hasil penelitian Ciciek Farha (2008) di beberapa kota (Jakarta, Padang, Cianjur, Cilacap, Pandeglang, Yogyakarta, dan Jember) menunjukkan kegiatan Rohis di beberapa sekolah ada yang mengarahkan siswa untuk menjadi "mujahid militan", yaitu perang atau *jihad* melawan kaum kafir.

Proses diseminasi materi dan transformasi ide organisasi kerohanian melalui pendekatan "teman sebaya" (dalam Rohis) dan "kelompok tumbuh bersama" (dalam Rokris dan Roka).

Kurikulum di Rohis, khususnya materi reguler, dapat diperbandingkan dengan kurikulum di Rokris dan Roka. Secara sederhana materi mentoring di Rokris dan Roka mengkaji hubungan manusia dengan Tuhan dan hubungan manusia dengan manusia yang lain. Dengan kata lain, Rokris dan Roka mendorong siswa agar Kristus dijadikan sebagai model dalam seluruh aspek kehidupan, seperti tunduk pada Kristus, memiliki hubungan yang akrab dengan Allah, dan hidup dalam firman. Pada praktiknya, kesan sikap eksklusif tidak dapat dihindarkan. Kita masih dapat menemukan kesan eksklusif dalam Rokris dan Roka, meskipun tidak semenonjol dalam Rohis. Sekali lagi, sejauh mana eksklusifisme yang terjadi di Rokris dan Roka tergantung dari kelompok pendamping baik dari dalam mupun dari luar sekolah yang mentransformasikan pandangan dan idealisme kekristenan yang sedang digulirkan.

Ada dua model proses diseminasi materi dan transformasi ide yang digunakan dalam organisasi kerohanian sekolah. *Pertama*, pola mentoring yang mengedepankan kehadiran guru dari sekolah dan atau pendamping dari luar sekolah yang memberikan materi kajian atau memimpin diskusi. Pola ini dianggap sangat dominan dalam proses penyampaian materi karena peran penting pembina dan pendamping. Di sebagian sekolah, pembina adalah guru-guru di sekolah itu sendiri. Di sebagian sekolah lain, guru secara formal tetap menjadi pembina, namun ada pembina tambahan (pendamping, *murabbi*) yang terdiri dari para alumni sekolah tersebut. Pendamping dari unsur non-guru itu pada umumnya adalah alumni yang belum lama lulus dan sedang menjadi mahasiswa. Tidak jarang pendamping dari luar ini dianggap memiliki pengetahuan agama yang lebih luas, kreatif, dan serta lebih bersemangat dalam menyampaikan materi. Oleh sebab itu, di sebagian organisasi kerohanian pendamping dari unsur non-guru bisa lebih dominan dan disukai siswa dibanding pembina dari unsur guru.

Pola *kedua*, proses diseminasi materi dan transformasi ide organisasi kerohanian melalui pendekatan "teman sebaya" (dalam Rohis) dan "kelompok tumbuh bersama" (dalam Rokris dan Roka). Pola kedua ini juga cukup efektif karena artikulasi bahasa yang digunakan oleh siswa relatif dapat dipahami

oleh siswa lain. Pola ini dianggap lebih menarik, efektif, dan memiliki keunggulan tersendiri terutama sebagai daya tarik supaya siswa ikut bergabung dan mengembangkan perasaan *in-group*. Pola teman sebaya ini digunakan tidak hanya untuk mendalami ajaran agama, tetapi juga mendiskusikan hal-hal lain, termasuk kesulitan siswa dalam memahami pelajaran di sekolah. Penggunaan dua pola ini sangat menonjol dalam organisasi kerohanian di sekolah. Selain dua pola tersebut, ada pola lain yaitu pola jaringan antarsekolah (forum silaturahmi) yang perannya untuk lebih menguatkan jalinan kerekatan organisasi kerohanian antarsekolah.

Bagi sebagian pimpinan dan manajemen sekolah, keberadaan mentoring organisasi kerohanian dilihat sebagai bagian penting dari upaya penyempurnaan proses pembelajaran agama (Wajidi, 2011). Dari sisi waktu, pembinaan atau mentoring tidak hanya diberikan pada hari efektif sekolah, tetapi juga pada hari Minggu dengan nama program Asistensi Agama. Bahkan di Kota Padang, pejabat daerah mengeluarkan Peraturan Daerah (Perda) yang mewajibkan Asistensi Agama di luar jam sekolah kepada siswa dari SD kelas 3 hingga siswa SMA dan yang sederajat (Perda Pendidikan Kota Padang 2011, Bab V Pasal 16). Bagi sebagian sekolah, organisasi kerohanian tidak lebih dari upaya untuk menambah dan memperkuat materi pelajaran agama di luar kelas dan memiliki perhatian besar untuk menjaga moralitas siswa. Namun, bagi sebagian sekolah yang lain, keberadaan organisasi kerohanian telah masuk lebih mendalam lagi sebagai upaya transformasi ideologi dan politik keagamaan kepada siswa.

Ruang Publik Sekolah

Keberadaan organisasi kerohanian, pada umumnya menyangkut Rohis, dalam kategori terakhir di atas dirasakan mengkhawatirkan oleh banyak pihak. Sebab, ide-ide eksklusif dari Rohis kemudian mewarnai, bahkan mendominasi, ruang publik sekolah. Apa maksud ruang publik sekolah di sini? Ruang publik sekolah, sederhananya, adalah lingkungan dan situasi di mana warga sekolah dapat berkomunikasi dan berinteraksi secara terbuka, wajar, dan tanpa diskriminasi. Sekolah, sebagai salah satu ruang publik, memegang peran penting sebagai tempat penyemaian generasi untuk memiliki kesadaran akan keberagaman. Dominannya Rohis, sekali lagi tidak semua Rohis, membuat ruang publik sekolah menjadi kaku dan tidak jarang mendorong perasaan keterasingan kelompok minoritas.

Situasi seperti itu biasanya tidak saja dipengaruhi oleh Rohis sendirian, tetapi juga oleh kebijakan sekolah yang mendukung tampilnya identitas agama muncul secara terbuka dan kuat di sekolah. Misalnya, pada satu sisi diskursus keislaman yang dimotori Rohis sangat intensif dan ekstensif berkembang di sebuah SMA Negeri. Di sisi lain, manajemen sekolah menyetujui perkembangan itu dan bahkan mendukungnya dengan mengeluarkan kebijakan-kebijakan resmi yang memperkuat kegiatan keagamaan, identitas dan simbol agama di sekolah bersangkutan. Dalam kondisi seperti ini tak terhindarkan ruang publik sekolah di SMA Negeri itu akan didominasi oleh satu arus model keberagamaan yang berlebihan.

Harus diakui bahwa organisasi kerohanian mampu memberikan pengaruh dalam memperkuat identitas keagamaan siswa. Sebagaimana disebutkan di atas, unit kerohanian di sekolah disamping cukup berhasil menutup kekurangan materi pelajaran agama di sekolah, juga berhasil menumbuhkan semangat belajar agama bagi siswa, khususnya pelajaran keagamaan yang sesuai aliran yang diperkenalkan oleh mentor di organisasi kerohanian. Akan tetapi, semangat

itu juga memiliki dampak menguatnya identitas agama yang berlebihan. Misalnya, siswa beragama Islam akan menonjolkan simbol-simbol tertentu dalam rangka mengekspresikan agamanya. Pergaulannya pun relatif dibatasi dengan hanya bergaul di antara anggota Rohis. Demikian halnya dengan siswa Kristen yang tergabung dalam Rokris atau Roka. Demikian kuatnya arus pendalaman pengetahuan agama di sekolah yang dilakukan oleh organisasi-organisasi kerohanian ini menyumbang penguatan identitas keagamaan siswa. Dampaknya, adanya segregasi yang masuk sampai ke ranah pergaulan di luar jam belajar dan sekolah. Siswa tersegregasi berdasarkan agama. Kemudian dalam ruang publik sekolah terjadi kontestasi yang tidak sehat antarsiswa dalam membangun ruang kreativias di luar jam belajar, misalnya dalam pemilihan pengurus OSIS (Salim, 2011).

Penguatan identitas keagamaan ini cenderung memunculkan eksklusifisme yang berlebihan. Benih eksklusifisme di sekolah tidak berjalan sendirian. Ia berkelindan, bahkan didukung oleh beberapa hal.

Kuatnya pengaruh "agama" dalam proses pendidikan tersebut berisiko pada makin sempitnya ruang publik sekolah. Dampak nyata, salah satunya, adalah terbentuknya kelompok-kelompok eksklusif berdasarkan agama, sebagaimana telah digambarkan di atas. Gejala umum yang dapat dilihat adalah adanya benih-benih pengentalan identitas keagamaan di kalangan siswa, baik dalam proses diskusi di kelas maupun dalam pergaulan. Lebih dari itu, di sekolah umum negeri telah muncul gerakan yang intensif, sistematis, dan terorganisir (Farha, 2008). Kelompok keagamaan konservatif dan radikal, nasional maupun transnasional, telah menggunakan sekolah, khususnya elemen lembaga kerohanian sebagai salah satu tempat mensosialisasikan nilai dan praktik-praktik radikalisme. Rohis sebuah SMA Negeri di Jawa Barat, misalnya, melakukan kegiatan ekstrakurikuler berupa penempaan fisik untuk membela agama mereka. Bahkan di beberapa sekolah, para siswa terseret dalam arus aliran pemahaman keagamaan yang eksklusif dengan memusuhi pemahaman keagamaan yang berbeda di dalam agamanya sendiri. Tidak sedikit siswa yang terseret dalam polemik wacana politis-ideologis dalam isu-isu aktual seperti isu kepemimpinan transnasional, peran publik-domestik, busana, poligami, pernikahan dini, kawin beda agama, UU Pornografi, *ghazwul fikri* (perang pemikiran), perang (Chechnya, Irak, Afganistan, Poso, Ambon, Syiria), terorisme, dan lain-lain (Wajidi, 2011).

Fenomena makin menguatnya identitas keagamaan tersebut mengarah pada munculnya benih-benih mengentalnya fundamentalisme di sekolah. Penguatan identitas keagamaan di ruang publik sekolah ini tentu saja tidak selalu bermakna negatif. Persoalannya adalah penguatan identitas keagamaan ini cenderung memunculkan eksklusifisme yang berlebihan. Benih eksklusifisme di sekolah tidak berjalan sendirian. Ia berkelindan, bahkan didukung oleh beberapa hal. *Pertama*, masuknya simbol-simbol agama tertentu dalam lingkungan sekolah, dalam hal ini di SMA Negeri. Misalnya, di berbagai sudut sekolah terlihat berbagai tulisan ayat-ayat dari kitab suci agama, *sticker* yang berisi kebanggaan

terhadap agamanya, dan bahkan *sticker* solidaritas terhadap saudara seagama di negara lain yang sedang mengalami penderitaan (Wajidi, 2011). Simbol-simbol keagamaan itu tidak di dalam dirinya bersifat eksklusif, tetapi akan memberikan kesan seperti itu bila terpampang terlalu masif dan mencolok di SMA Negeri. Lain halnya bila hal itu di sekolah berbasis agama pasti simbol-simbol keagamaan tersebut wajar adanya.

Pudarnya sekolah sebagai ruang publik yang bebas untuk semua golongan agama atau aliran dalam suatu agama.

Kedua, munculnya aturan (tertulis maupun tidak tertulis) di sebagian SMA Negeri yang merujuk pada ajaran agama, terutama mengenai pembatasan atau pelarangan perempuan menampilkan dirinya di depan umum, termasuk larangan memperdengarkan suara. Suara perempuan dianggap aurat, tidak boleh diperdengarkan kepada lawan jenis yang bukan muhrimnya. Termasuk larangan berjabat tangan antara laki-laki dan perempuan yang bukan muhrim (Wajidi, 2011). Aturan seperti ini bisa datang dari pihak sekolah ataupun dari organisasi kerohanian yang mendominasi ruang publik sekolah.

Ketiga, selain simbol-simbol keagamaan, banyak SMA Negeri melakukan penyeragaman bentuk pakaian menurut identitas agama tertentu. Penyeragaman tersebut tidak hanya melalui inisiatif pihak sekolah, namun di banyak daerah, pemerintah daerah membuat kebijakan mengenai pakaian siswa berdasarkan aturan agama. Untuk menyebut sebagian kecil saja Peraturan Daerah dan atau Instruksi Kepala Daerah mengenai busana berdasarkan aturan Islam yang masuk ke ruang publik sekolah terjadi di Kota Padang, Kabupaten Pasaman Barat, Kabupaten Pesisir Selatan, Kabupaten Tasikmalaya, Kabupaten Gowa, Kabupaten Pandeglang, Kabupaten Entekang, dan seterusnya.

Apa dampak dari eksklusifisme dan penyempitan ruang publik sekolah? Meskipun belum dapat dipastikan apakah penyempitan ruang publik sekolah berdampak langsung terhadap munculnya aksi-aksi kekerasan atas nama agama, antara lain melibatkan remaja, yang berkembang akhir-akhir ini, namun tiga pengaruh dari penyempitan ruang publik sekolah berikut penting menjadi perhatian. *Pertama*, pudarnya sekolah sebagai ruang publik yang bebas untuk semua golongan agama atau aliran dalam suatu agama. Di sekolah yang mengalami penyempitan ruang publiknya terjadi penunggalan tafsir agama menurut keyakinan tertentu (baca: gerakan *tarbiyah*). Dalam banyak kasus, ruang publik sekolah yang berkembang seperti ini menimbulkan dominasi dan diskriminasi atas pola dan jenis keberagamaan kelompok minoritas yang tidak seagresif mereka yang bergabung di organisasi kerohanian.

Kedua, siswa tersegregasi berdasarkan agama. Sebuah penelitian di Yogyakarta menunjukkan telah terjadi kontestasi yang tidak sehat antarsiswa dalam membangun ruang kreativitas di luar jam belajar. Di sekolah itu muncul istilah wilayah *tegel* (keramik) putih dan merah. Tegel putih diasosiasikan dengan mereka yang islami, sedangkan tegel merah diasosiasikan dengan kelompok siswa pemberontak. Kegiatan tegel putih terfokus di Kelompok Ilmiah Remaja (KIR) dan Palang Merah Remaja (PMR) --melalui perombakan

simbol *red-cross* (palang merah) menjadi *red-cressent* (bulan sabit merah). Alasannya, *red-cross* merupakan simbol Kristen. Sementara *tegel* merah terkumpul dalam kelompok pecinta alam, basket, pencak silat, dan lainnya (Salim dkk., 2011).

Ketiga, pemisahan atau larangan interaksi antara siswa laki-laki dan perempuan secara berlebihan. Pemisahan ini bukan hanya pada saat kegiatan keagamaan, tetapi juga dalam acara yang bersifat umum. Di ruang ibadah (musala atau masjid), di kelas, dan di aula sekolah, dipasang tirai/*hijab*, meskipun bukan pada saat dalam acara keagamaan. Segregasi ini sampai masuk dalam ranah pergaulan di luar jam belajar dan sekolah, seperti siswa dan siswi harus dipisah di kantin sekolah. Satu hal yang cukup umum terjadi, misalnya, larangan berjabat tangan antara siswa dengan siswi.

Peran Manajemen Sekolah

Eksklusifisme agama di sekolah hanya satu sisi wajah dari pengaruh organisasi kerohanian ke dalam ruang publik sekolah. Dalam kasus yang berbeda, organisasi kerohanian baik Rohis, Rokris, dan Roka dapat menampilkan wajah lain yang berbeda pula. Banyak lembaga kerohanian di sekolah menawarkan hal lain, seperti mengaitkan materi keagamaan yang didalami dengan aksi sosial dan kemah antaragama untuk mempererat solidaritas sosial (Cahayati, 2007; Fidianti, 2009).

Perbedaan kecenderungan tersebut dipengaruhi oleh otoritas yang membawahi lembaga kerohanian di sekolah: Wakil kepala sekolah (Wakasek) bidang kesiswaan, guru agama sebagai pembina organisasi kerohanian, dan pendamping dari luar sekolah. Dari ketiga otoritas tersebut, posisi Wakasek dan guru agama memegang peran kunci. Pendamping organisasi kerohanian dari luar (biasanya dari unsur alumni dan atau aktivis kampus di kota tempat sekolah itu berada) tidak dapat masuk dengan leluasa kalau Wakasek dan guru agama memiliki visi misi yang jelas dan berani bersikap tegas menolak pengaruh pihak luar jika bertentangan dengan tujuan pendidikan nasional dan visi misi sekolah tersebut. Guru agama sebagai pembina memiliki peran mengarahkan kegiatan dan program organisasi. Posisi pembina sangat kuat dan dominan dalam pengembangan program dan aktivitas organisasi kerohanian siswa.

Pihak dari luar sekolah mesti melewati atau meminta izin Wakasek bidang kesiswaan jika akan berhubungan dengan lembaga kerohanian sekolah. Setelah itu, Wakasek akan menyerahkan wewenang pembinaan siswa kepada guru agama. Corak pengaruh faktor luar tersebut akan ditentukan oleh guru agama. Guru agama/pembina inilah yang akhirnya menentukan kecenderungan corak lembaga kerohanian, meskipun ada juga guru mata pelajaran lain yang membina organisasi kerohanian siswa tersebut. Artinya, sekuat apapun pengaruh dari luar untuk masuk ke dalam sistem organisasi kerohanian siswa, akan sangat ditentukan oleh corak paham keagamaan pembina. Inilah sebab mengapa masing-masing sekolah memiliki perbedaan silabus, materi, dan metode mentoring di lembaga kerohanian siswanya.

Namun, apa yang terjadi kadang-kadang pihak sekolah acuh tak acuh dengan perkembangan organisasi kerohanian siswa. Kalau ini yang terjadi, maka sekolah akan sangat rentan dimasuki ideologisasi gerakan keagamaan dari luar masuk ke sekolah. Sementara tidak jarang gagasan dari gerakan keagamaan itu bertentangan dengan tujuan pendidikan nasional dan visi misi sekolah sebagai SMA Negeri. Untuk itu, tidak berlebihan jika manajemen sekolah dari unsur kepala sekolah, Wakasek kesiswaan, dan guru seharusnya peduli dengan hal ini.

DAFTAR PUSTAKA

Ahimsa-Putra, H.S. (2009), "Dari Plural ke Multikultural: Tafsir Antropologi atas Budaya Masyarakat Indonesia", makalah tidak diterbitkan, disampaikan dalam lokakarya "Multikulturalisme dalam Pembangunan di Indonesia" diselenggarakan oleh Kementerian Kebudayaan dan Pariwisata, di Yogyakarta, 12 Agustus 2009.

Assegaf, A. (2005). *Politik Pendidikan Nasional: Pergeseran Kebijakan Pendidikan Agama Islam dari Pra-Proklamasi ke Reformasi*. Yogyakarta: Kurnia Kalam.

Bagir, Z.A., dkk. (2011). *Pluralisme Kewargaan Arah Baru Politik Keberagaman di Indonesia*. Yoyakarta: CRCS.

Farhah, C., (2010) "Merayakan Indonesia dari Dunia Pendidikan", bahan presentasi tidak diterbitkan di Konsolidasi Nasional Aliansi Bhinneka Tunggal Ika (ANBTI), Jakarta: ANBTI.

Hamalik, O. (2004). Psikologi Belajar dan Mengajar. Bandung: Sinar Baru Algensindo.

Hasbullah. (1995). *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia: Lintasan Sejarah Pertumbuhan dan Perkembangan,* Jakarta: Raja Grafindo Persada.

Hermans, C.A.M. (2003). *Participatory Learning Religious Education in a Globalizing Society*. Leiden, Boston: Brill.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2013). *Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti SMA/MA Kelas IV*. Jakarta: Kemdikbud.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2013). *Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti SMA/MA Kelas VII*. Jakarta: Kemdikbud.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2013). *Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti SMA/MA Kelas X*. Jakarta: Kemdikbud.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2012). *Bahan Uji Publik Kurikulum 2013*. Jakarta: Kemdikbud.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2013). *Pendidikan Agama Katolik dan Budi Pekerti. SMP Kelas VII.* Jakarta: Kemdikbud.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2013). *Pendidikan Agama Katolik dan Budi Pekerti. SD Kelas IV*. Jakarta: Kemdikbud.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2013). *Pendidikan Agama Kristen dan Budi Pekerti. SMP Kelas VII*. Jakarta: Kemdikbud.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2013). *Pendidikan Agama Kristen dan Budi Pekerti. SD Kelas IV*. Jakarta: Kemdikbud.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (2013). *Matematika SMA/MA Kelas X*. Jakarta: Kemdikbud.

Kementrian Pendidikan dan Kebudayaan (2012). "Dokumen Hasil Uji Publik Kurikulum 2013".

Listia, dkk., (2007). *Probelatika Pendidikan Agama di Sekolah, Hasil Penelitian tentang Pendidikan Agama di Kota Yogyakarta 2004-2006*. Yogyakarta: Interfidei.

Poerwowidagdo, J. (2002). "Arah Pendidikan Agama Kristen dan Kurikulumnya dalam Memasuki Era Cyber Space Abad XXI" dalam Tim Penyusun Buku dan Redaksi BPK Gunung Mulia, *Memperlengkapi bagi Pelayanan dan Pertumbuhan.* Jakarta: BPK Gunung Mulia.

Salim, H., dkk. (2011) *Politik Ruang Publik Sekolah, Negosiasi dan Resistensi di SMUN di Yogyakarta*. Yoyakarta: CRCS UGM.

Sterkens, C. (2001). Interreligious Learning. *The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*. Leiden: Brill.

Tim PRR Kanisius (2012). *Paradigma Pedagogi Reflektif. Mendampingi Peserta Didik Menjadi Cerdas dan Berkarakter.* Yogyakarta: Kanisius

Wardekker, W.L. dan Maidema, S. (2010) Identity, Cultural Change, and Religious Education, dalam *British Journal of Religious Education*, Vol. 23, No. 2, hlm. 76-87.

Yusuf, M. dan Sterkens, C. (2014). "Pendidikan Agama di Sekolah Berbasis Agama Serta Pengaruh Negara dan Organisasi Keagamaan Pada Kebijakan Sekolah", dalam *Jurnal Masyarakat Indonesia,* Vol. 1, hlm. *18-33.*

Sumber Media Catak dan Online:

Kurikulum 2013 Ditelanjangi di ITB. *Kompas,* 13 Maret 2013.

Mohamad, G. "Tentang Kurikulum 2013", *Majalah Tempo,*

Munjid, A. "Status Pelajaran Agama di Sekolah", *Kompas, 26 Maret 2013*

OECD (2013), PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I), PISA, OECD Publishing. http://www.oecd.org/

PIRLS 2011 International Results in Reading (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. http://timssandpirls.bc.edu/

TIMSS. (2011). International Results in Mathematics (Mullis, Martin, Foy, & Arora, 2012) dan the TIMSS 2011 International Results in Science (Martin, Mullis, Foy, & Stanco, 2012). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. http://timssandpirls.bc.edu/

BIODATA PENULIS

Suhadi menyelesaikan studi doktoralnya di Radboud University Nijmegen, Belanda. Saat ini dia menjadi dosen di Prodi Agama dan Lintas Budaya (CRCS), Sekolah Pascasarjana UGM. Topik penelitian Suhadi di bawah payung tema identitas dan hubungan antar kelompok agama yang diturunkan dalam studi kasus hubungan Muslim-Kristen, pendidikan agama, agama dan hak asasi manusia, serta agama dan bencana alam. Desertasinya diterbitkan dengan judul *I Come from Pancasila Family: A Discursive Study on Muslim-Christian Identity Transformation in Indonesian Post-Reformasi Era*, Zurich: Lit-Verlag, 2014. Artikel risetnya diterbitkan dengan judul "Religious Emergence in Post-Tsunami Japan 2011 and Religious/Cultural Humanitarian Diplomacy," *Multiversa Journal of International Studies*, IIS-Fisipol UGM, Vol. 3 No. 3 Desember 2013, hlm. 199-210.

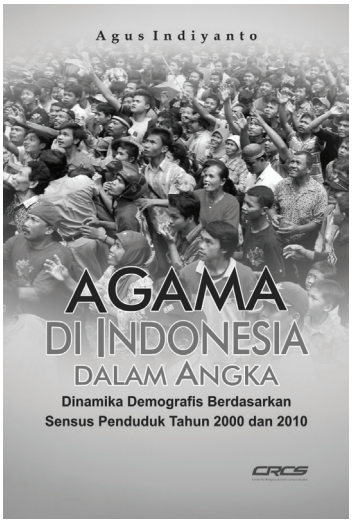
Mohamad Yusuf adalah kandidat doktor di Radboud University Nijmegen, Belanda dan saat ini menjadi dosen di Fakultas Ilmu Budaya UGM. Topik penelitiannya di seputar persoalan pendidikan agama dan kemajemukan serta studi kepariwisataan. Beberapa publikasinya antara lain: Mohamad Yusuf dan Carl Sterkens (2014) "Religious Education in Religiously Affiliated Schools and the Influence of the State and Religious Community on School Politics", dalam V. Küster dan R. Setio (eds.), *Muslim-Christian Relations Observed. Comparative Studies from Indonesia and the Netherlands*. Lit Verlag: Münster, hlm. 47-71, dan Mohamad Yusuf dan Carl Sterkens (segera terbit) "Religious Education and the Inter-group Attitudes of the Indonesian Students", dalam *Journal of Empirical Theology.*

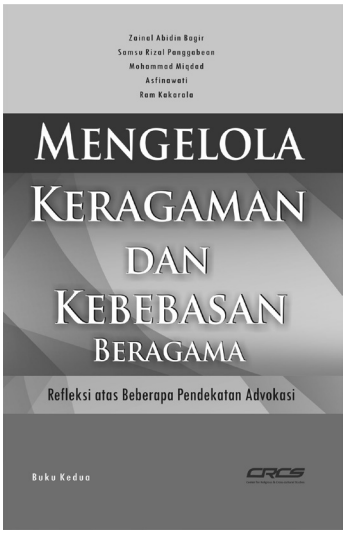
Marthen Tahun menyelesaikan program master di Prodi Agama dan Lintas Budaya (CRCS), Sekolah Pascasarjana UGM. Sejak tahun 2010 ia bekerja sebagai peneliti di CRCS. Selain menjadi peneliti untuk Laporan Tahunan Kehidupan Beragama di Indonesia, Marthen juga menjadi koordinator penelitian tentang Perkembangan Gerakan Pentakosta di Indonesia, kerjasama CRCS UGM dan PCRI *(Pentecostal and Charismatic Research Initiative)* the University of Southern California (2010-2012). Tahun 2013 ia menjadi salah satu koordinator penelitian tentang kekristenan di Indonesia sebagai bagian dari *the Christianity and Freedom Project* di the Berkley Center, Georgetown University, Amerika.

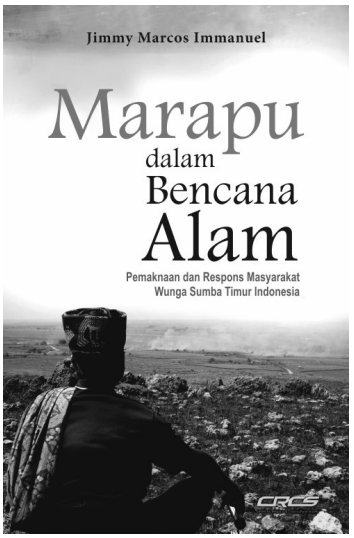
Budi Asyhari-Afwan lulusan program master di Prodi Agama dan Lintas Budaya (CRCS), Sekolah Pascasarjana UGM. Tujuh tahun terakhir aktif di Divisi Riset dan Resource Center CRCS UGM. Minat utama risetnya di sekitar ritual lokal serta hubungan agama dan politik. Dia adalah salah satu penulis Laporan Tahunan Kehidupan Beragama di Indonesia yang diterbitkan CRCS UGM. Budi sedang menyelesaikan sebuah monograf tentang gerakan perdamaian di Papua yang segera diterbitkan oleh CRCS UGM. Di luar CRCS UGM, dia aktif menjadi redaktur Majalah Al-Manar.

Sudarto lulus dari program master di Prodi Agama dan Lintas Budaya (CRCS), Sekolah Pascasarjana UGM. Fokus penelitiannya di seputar topik kebebasan beragama di Indonesia. Sebelum memulai studi masternya, dia pernah menjadi guru Pendidikan Agama Islam di SMU Don Bosco Padang dan juga menjadi Ketua Divisi Sipol Komnas HAM Perwakilan Sumatera Barat. Sudarto aktif menulis di beberapa media massa yang terbit di Padang, juga menulis beberapa artikel di Jurnal Perempuan, Majalah Syir'ah, dan menjadi kontributor Laporan Tahunan tentang kebebasan beragama yang diterbikan Setara Institut di Jakarta.

Sebagian Buku Terbitan CRCS-UGM







PROGRAM STUDI AGAMA DAN LINTAS BUDAYA
CENTER FOR RELIGIOUS AND CROSS-CULTURAL STUDIES
GRADUATE SCHOOL, UNIVERSITAS GADJAH MADA

POLITIK PENDIDIKAN AGAMA

KURIKULUM 2013 DAN RUANG PUBLIK SEKOLAH

Laporan Kehidupan Beragama di Indonesia ini mengkaji tiga hal. Pertama, politik pendidikan agama yang meliputi sejarah pendidikan agama, ideologi pendidikan agama, posisi agama sebagai index siswa, serta pendidikan agama bagi penghayat kepercayaan. Kedua, mengkaji kurikulum 2013 dan kurikulum pendidikan agama di dalamnya. Laporan ini juga mengkaji kompetensi spiritual yang menjadi "beban" baru bagi semua mata pelajaran dalam kurikulum 2013. Bagian ketiga, membahas agama dalam ruang publik sekolah. Keberadaan organisasi kerohanian sangat signifikan dalam membentuk identitas agama dalam ruang publik sekolah. Oleh sebab itu, salah satu bahasan dalam bagian ini adalah organisasi kerohanian, termasuk pergeserannya setelah era Reformasi.

Program Studi Agama dan Lintas Budaya (*Center for Religious and Cross-cultural Studies* atau CRCS) adalah program S-2 di Sekolah Pascasarjana, Universitas Gadjah Mada yang didirikan tahun 2000. Tiga wilayah studi yang menjadi fokus pengajaran dan penelitian di CRCS adalah hubungan antaragama, agama dan budaya lokal, dan agama dan isu-isu kontemporer. Melalui aktivitas akademik, penelitian dan pendidikan publik, CRCS bertujuan mengembangkan studi agama dan pemahaman mengenai dinamika kehidupan agama dalam isu-isu kemasyarakatan, untuk pembangunan masyarakat multikultural yang demokratis dan berkeadilan. Informasi lebih lanjut mengenai CRCS dapat dilihat di http: //www.crcs.ugm.ac.id.

Program Studi Agama dan Lintas Budaya

Center for Religious and Cross-cultural Studies
Sekolah Pascasarjana, Universitas Gadjah Mada
www.crcs.ugm.ac.id

ISBN 978-602-17781-7-3
9 786021 778173